ASSOCIATION DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION MUSICALE
http://www.chez.com/apemu

La formation initiale et continue des enseignants en éducation musicale

Actes du congrès national de l'APEMU

Conservatoire National Marcel Landowski
Lycée Marie de Champagne
TROYES
28, 29, 30, 31 octobre 2000

AVANT-PROPOS

« Technique vocale et instrumentale, écriture, direction, accompagnement, analyse, histoire de la musique et des autres expressions artistiques, informatique, électroacoustique... autant de domaines auxquels le futur enseignant en éducation musicale est (ou devrait être) confronté au cours de ses études à l'Université et au Conservatoire.

À ce corpus de savoirs et savoir-faire disciplinaires s'ajoute (ou devrait s'ajouter) celui de la pédagogie, la didactique, de toutes les sciences humaines qui traitent de l'acte lui-même d'être face à des élèves dans l'institution scolaire, qui traitent du sens même de cet acte. »

Trois ans se sont écoulés entre la rédaction de ces lignes, base de réflexion pour l'organisation du congrès de l'APEMU à Troyes, et la publication des Actes eux-mêmes. Entre temps, les épreuves du CAPES et de l'Agrégation ont été modifiées (l'APEMU a participé aux discussions et aux propositions aux côtés d'autres instances) ; elles ont été publiées et mises en œuvre. Cela ne veut pas dire que nos discussions soient obsolètes, bien au contraire ! Les discussions sont apaisées, une certaine « jurisprudence » (joli mot !) s'instaure. C'est maintenant que tout commence et que, dans les Universités, les Conservatoires, les IUFM, on doit mettre en place les formations dont les professeurs ont besoin.

Les articles qui composent ces Actes reprennent l'essentiel des conférences et communications que les intervenants ont prononcées. On y trouvera aussi l'écho des discussions qu'elles ont souvent suscitées. Un certain nombre d'ateliers de pratiques musicales n'ont pu être retranscrits sous la forme écrite et il manque aussi le concert des étudiants du cours d'électroacoustique de l'Université de Reims. De cela, ne restent que des souvenirs !

Toutefois, au fil des trois chapitres qui composent ces Actes, « état des lieux de la formation », « pratiques musicales » et « sciences humaines », on perçoit les principaux enjeux de la réflexion – toujours en cours – sur la formation initiale et continue des professeurs d'éducation musicale. Il s'y dessine aussi, en creux, les difficultés et surtout les joies de ce métier.

Philippe Poisson
Directeur de la Publication

APEMU

REMERCIEMENTS

Beaucoup de personnes et d'institutions nous ont aidés dans l'organisation de ce congrès, dans son accueil à Troyes, dans la collecte, la retranscription, la relecture et la publication des actes.

Qu'elles soient toutes ici remerciées...

La Municipalité de Troyes, qui nous a prêté gracieusement des locaux et a mis du personnel à notre disposition.

Le Conservatoire National Marcel Landovski, dont le personnel nous a accueillis pendant quatre jours, avec gentillesse et compétence.

Le Lycée Marie de Champagne, qui a hébergé et nourri près de 150 personnes et a abrité notre Conseil d'Administration.

Le Studio Césaré de Reims, qui a supervisé la partie technique du concert des étudiants de l'Université de Reims.

L'association ARCANES (Association Régionale des Chorales Scolaires de Champagne-Ardennes), qui nous a prêté du matériel de sonorisation.

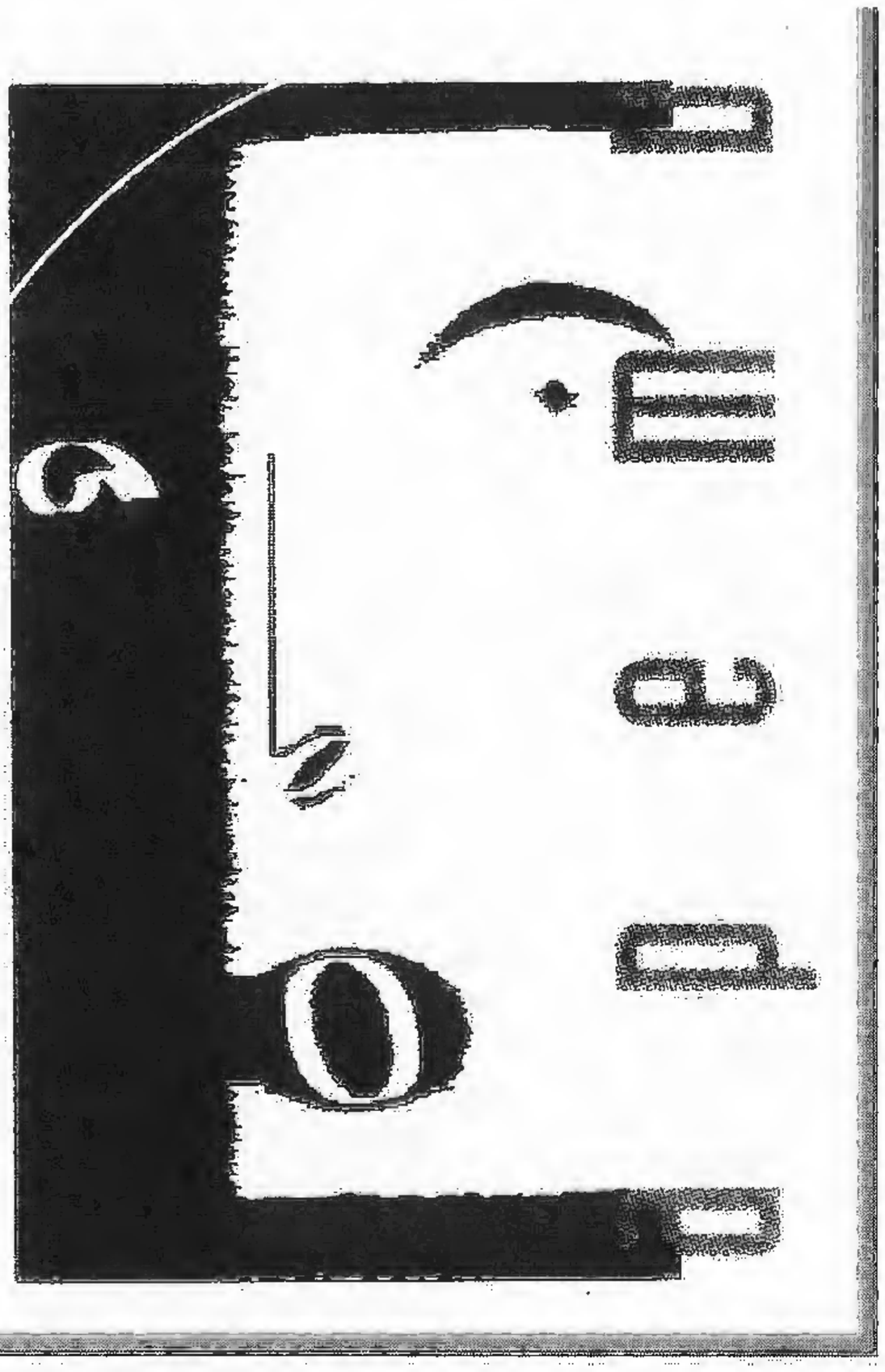
Bénédicte Rogez, Yolande Barbier, Renée Harbulot, Odile Tripier-Mondancin, Christine Vallin, Dominique Terry, et tous les membres de l'APEMU qui ont animé la réflexion préparatoire.

Les anciens élèves et les professeurs du Lycée Marie de Champagne, qui ont accueilli les congressistes.

Philippe Poisson, Serge Mazeau, Gérard Thiriet, Jean-Marie Caniard, professeurs d'éducation musicale dans l'Académie de Reims, qui ont organisé la venue du congrès à Troyes.

APEMU

ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION



LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION MUSICALE

OUVERTURE DU CONGRÈS

Odile Tripier-Mondancin
Professeur à l'IUFM de Toulouse
Présidente de l'APEMU

En préambule aux travaux du congrès de notre association, je voudrais remercier Philippe Poisson et toute l'équipe de l'Académie de Reims qui nous accueillent à Troyes au Conservatoire Marcel Landovski et au Lycée Marie de Champagne.

HISTOIRE

Quelques rappels – sous la forme de quelques dates – pour ce qui concerne la formation à l'éducation musicale des enseignants du primaire et du secondaire nous aideront à mieux percevoir les enjeux actuels.

La nécessité d'une formation des enseignants aux problématiques spécifiques de l'éducation musicale au sein de l'enseignement général primaire, a été une préoccupation **dès 1833**, date à laquelle le plain-chant est fortement recommandé pour les élèves des écoles normales, en d'autres termes les instituteurs. Le chant ne deviendra obligatoire pour ces mêmes élèves que pour obtenir le brevet de capacité supérieur. En 1867 le chant est supprimé pour revenir **en force en 1882** – 28 mars – puisque l'éducation musicale devient alors 12ème discipline obligatoire dans l'enseignement primaire, ce qui implique une formation systématique des instituteurs de 3 heures par semaine en école normale. On y fait dès les années **1860 du solfège, du plain-chant, de l'orgue, de l'harmonium. Dans les écoles normales de filles, c'est le piano et le violon qui sont recommandés au delà du chant et du solfège**. Nous sommes avant 1905, date de la séparation de l'Église et de l'État, le contenu du programme de formation est dicté par la fonction utilitaire donnée à la musique lors du culte. Malgré tout, pour le primaire, en 1908 le compositeur Bourgault-Ducoudray constate que sel un « instituteur sur cinq est en mesure d'enseigner la musique de façon convenable »[1].

Pour le secondaire, en **1887** – 18 janvier – un certificat d'aptitude à l'enseignement du chant pour les enseignements obligatoires, est créé. Il est modifié en 1895 et en 1905. Un corps d'enseignants titulaires est ainsi constitué.

---

[1] *L'Éducation musicale en France, Histoire et méthodes*, Colloque de l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, Paris, PUF, 1983, p. 45.

Au début du XXème siècle, la présence de l'enseignement musical est modeste, facultative en général, en dépit de la mobilisation d'un certain nombre d'acteurs : les milieux orphéoniques, quelques sommités musicales de l'époque, l'association amicale des professeurs chargés de l'enseignement de la musique dans les établissements publics (ancêtre de l'APEMU), la revue Musique à l'école, l'association l'Art à l'école, la revue pédagogique l'École nouvelle. Divers congrès sont organisés par les associations citées dans les années 1900, en **1913, premier congrès international de pédagogie de la musique.**

C'est d'abord dans l'enseignement secondaire pour les jeunes filles que cet enseignement est obligatoire puis en 1937 pour les garçons. Constat de l'APMusique : aucun centre de formation spécialisée n'a vu le jour, les « niveaux réels peuvent donc être très disparates »[1].

En 1946, le premier centre de formation pour ces pédagogues musiciens est créé : **le Lycée La Fontaine** à Paris, qui a préparé au C.A.E.M (Certificat d'aptitude à l'enseignement musical) des générations de professeurs jusqu'en 1974. **En 1969 la musique entre à l'Université**, quatre ans plus tard, en **1972 le CAPES** d'éducation musicale et de chant choral est créé. Dans d'autres domaines disciplinaires il existait depuis 1950. En 1974 l'agrégation d'éducation musicale et de chant choral est créée à son tour. Le CAEM disparaît.

Aujourd'hui

Plus de 20 Universités françaises sont habilitées à délivrer des diplômes qui participent à la formation des futurs enseignants, qu'ils se destinent au primaire ou au secondaire. Depuis 1989[2], 16 IUFM ont pour mission de former professionnellement les étudiants, puis les professeurs stagiaires, au métier de professeur d'éducation musicale dans le secondaire, en lien avec leurs universités de rattachement, et parfois en partenariat avec le conservatoire local.

Ce sont donc les IUFM qui sont responsables des CAPES depuis 1991. Alors que les Universités le sont pour l'agrégation, considérée comme « un concours de recrutement vers les premiers cycles universitaires »[3]. Pour les enseignants du primaire qui ont vocation à la polyvalence (ce qui en soi change les données du problème en terme de formation initiale et continue), 29 IUFM, dans 31 académies, répartis sur 130 sites départementaux, forment après la licence sur deux années.

Depuis 1998 les IUFM ont également en charge la formation continue des professeurs du second degré, celle des professeurs d'école est en cours. Enfin 9 CFMI permettent de former des DUMISTES intervenants spécialisés en éducation musicale appelés à exercer dans les trois cycles de l'école primaire.

---

[1] *Idem*, p.48.
[2] *Cf.* Loi d'orientation sur l'éducation adoptée le 10 juillet 1989 publiée au *J.O.* Lecture conseillée pour la « qualité conceptuelle » de ce texte nous dit Gérard Vaysse in *Les IUFM, Analyses et perspectives*, Toulouse, SEDRAP, 2000.
[3] *Idem*, p74.

FORMATIONS UNIVERSITAIRES
(À PARTIR D'UNE ENQUÊTE RÉALISÉE PAR RENÉE HARBULOT)

D'après des chiffres de 1996, 21 universités réparties dans toute la France préparent au DEUG Arts mention Musique. Ce diplôme est dans son contenu sensiblement le même sur tout le territoire comme nous le verrons plus en détail. Notons cependant la spécificité de Toulouse2, qui propose trois options: « Éducation musicale et musicologie », « Enseignement dans les Écoles de Musique », « Jazz et musiques d'aujourd'hui ». Leur contenu s'oriente radicalement dès la première année.

De nombreuses universités (Toulouse, Lille, Bordeaux...) font passer un test d'entrée aux futurs étudiants (en sont parfois dispensés les titulaires d'un baccalauréat L, spécialité arts mention musique, ou d'un baccalauréat technologique « Techniques de la musique et de la danse » ou du certificat de fin d'études d'un CNR). Ce test peut comporter une épreuve de formation musicale (dictée à 1 et 2 voix, dictée d'accords, lecture chantée), une épreuve vocale ou instrumentale, un commentaire analytique et/ou un court entretien avec un jury. Suivant les universités, suite à ce test, on peut soit refuser l'accès ou déconseiller le cursus aux étudiants, soit proposer une remise à niveau. D'autres universités (Créteil, Dijon) organisent des entretiens à la suite de l'évaluation du 1er semestre, entretiens pouvant donner lieu à une réorientation.

20 centres préparent à la licence, (option « Documentation Musicale » à Lyon 2 et Toulouse 2, « Création ; interprétation ; musicologie » à Lille 3, « Gestion et pédagogie » à Paris 4, « Création musicale commentée ; ethnomusicologie, musicologie » à Poitiers. 17 universités proposent l'accès à la maîtrise.

Pour ce qui concerne le 3ème cycle universitaire, 15 DEA, 1 DU et 1 DESS sont ouverts (chiffres de 2000). Le CAPES d'Éducation Musicale lui, est préparé dans 16 IUFM (chiffres de l'année universitaire 1999/2000).

Le tronc commun en DEUG et Licence regroupe sensiblement les mêmes domaines dans les Universités dont nous avons obtenu le descriptif. Sous diverses appellations, nous retrouvons l'Histoire de la Musique (du Moyen-Âge à la musique contemporaine en passant parfois par le jazz, les musiques extra-européennes, les musiques actuelles) ;la Technique Musicale (Formation Musicale, Harmonie, Analyse). Ces incontournables représentent généralement les trois quarts de l'enseignement. A un niveau moindre, la Pratique Musicale (accompagnement au clavier, musique d'ensemble, chœur) se retrouve sous une forme ou sous une autre dès la 1ère année de DEUG. La culture générale (Histoire de l'art, littérature et musique) apparaît parfois elle aussi dès la 1ère année (Lille3). La dernière partie de l'enseignement (un sixième en général, parfois plus) regroupe les différentes options : stages de pré-professionnalisation hors de l'université (Créteil), Informatique musicale (pratiquement généralisée), Réalisation musicale pédagogique (Rouen, option conseillée aux étudiants se présentant ensuite au CAPES), Langue vivante (parfois obligatoire, parfois optionnelle). Notons l'expérience originale de Lille ayant envisagé de monter un spectacle en 1999/2000 sur le thème des mythes du futur.

Formations des PLC dans les IUFM

Les IUFM proposent, en matière de formation initiale pour les PLC (Professeurs des lycées et collèges), une formation sur deux années. A l'issue de la première, les étudiants obtiennent un concours et, au cours de la seconde, ils sont titularisés. Ils peuvent avoir la possibilité d'une troisième année de formation, appelée renouvellement de stage, lorsque des difficultés importantes d'ordre disciplinaire, didactique, pédagogique ou relationnelle sont pointées par les formateurs.

Les résultats présentés ci-dessous proviennent de l'examen des plans de formations des IUFM, ainsi que d'une enquête menée auprès des adhérents à l'APEMU. Nous avons voulu ainsi interroger les multiples stratégies d'acquisition ou de mise à jour de connaissances qui répondent à des situations très diverses dans le métier d'enseignant de l'éducation musicale.

La formation initiale

Pendant la première année, validée à la fin par la partie écrite du CAPES, les objectifs sont doubles : la réussite au concours et la pré-professionnalisation du candidat. Les formations dispensées sont sensiblement les mêmes dans tous les IUFM, les horaires sont plus variables.

Première année d'IUFM

Préparation aux épreuves d'admissibilité	
Formation musicale	de 34h à 80h
Écriture et créativité	de 68h à 80h (groupes)
Histoire de la musique (dont écrits)	de 83h à 120h
Arrangement	de 0h à 40h
Analyse	de 0h à 45h
Techniques de dissertation	de 6h à 14h
Préparation aux épreuves d'admission	
Épreuve sur dossier (lecture, analyse critique des programmes, didactique de la discipline, approche de la pédagogie, communication, expression orale, didactiques des pratiques vocales, instrumentales et d'écoute).	de 50h à 80h
Direction de chœur et déchiffrage polyphonique	de 16h à 20h
Techniques vocales	de 45h à 78h
Commentaire sonore	de 20h à 40h
TICE	de 12h à 20h (groupes)
Accompagnement clavier	de 30h à 36h (groupes)
Oraux blancs	de 30h à 46h
TICE non disciplinaire	10h
Stage en collège (préparation et exploitation)	30h + 9 à 12h
Conférences, activités culturelles et sportives	30h
TOTAL	de 500h à 600h

Deuxième année d'IUFM

En deuxième année, après réussite à l'écrit du concours, l'étudiant devient professeur stagiaire : il a entre 4h et 6h de cours en collège dans des classes dont il a la responsabilité. Il complète sa formation par deux journées de formation en IUFM par semaine (volume constaté partout). Deux conseillers pédagogiques différents l'accompagnent pendant cette année.

La validation de l'année, qui conditionne sa titularisation, se fait à partir des éléments d'appréciation décrits ci-dessous :

- le jury de l'IUFM, constitué de tous les formateurs, évalue la pratique du professeur stagiaire dans ses classes sur la base des rapports d'observations et de conseils formulés par écrits par des formateurs différents au long de l'année scolaire
- le professeur stagiaire rédige un mémoire professionnel qui est évalué par deux formateurs différents,
- les formateurs rendent compte du travail fourni par le stagiaire lors des différents modules de formation
- un jury académique, constitué en général d'un IA-IPR (Inspecteur Pédagogique Régional) de la discipline, d'un IGEN, du coordonnateur de l'IUFM, de professeurs réexamine tous ces dossiers
- enfin, le professeur stagiaire est amené, dans la plupart des IUFM, à évaluer lui-même la formation qu'il a reçue au cours des deux années.

Les objectifs généraux et opérationnels sont mentionnés précisément et connus de tous par avance.

1 - **pour les formateurs,** afin que chacun ait présent à l'esprit les enjeux de cette formation, les moyens de l'évaluer la plus sereinement possible

2 - **pour les professeurs stagiaires,** afin qu'ils aient des clés d'analyse, pour affiner leur auto-observation, sorte de contrat entre l'IUFM et le stagiaire, en guise de support d'évaluation

3 - pour les **conseillers pédagogiques** et **maîtres de stage,** afin qu'ils connaissent les objectifs de la formation, qu'ils déterminent leur rôle dans cette formation et y jouent leur rôle de collègues proches du « terrain », confrontés aux mêmes réalités.

Quatre grands domaines doivent être en synergie totale pour concourir à la réussite des tâches qui sont assignées à l'enseignant : gérer les apprentissages dans le cadre de son enseignement, intégrer ses exigences d'enseignement dans le cadre de projets et enfin participer à l'évolution du système éducatif.

Elles se déclinent de la façon suivante :

- savoirs disciplinaires
- didactique de la discipline
- pédagogie
- connaissance du système éducatif

Connaissances disciplinaires
Savoirs à enseigner
Épistémologie de la discipline

Pratiques vocales

- **Technique vocale** individuelle et collective, la théâtralité de la voix, la physiologie de la voix chez le préadolescent, l'adolescent et l'adulte. De 12 à 40h.
- **Direction de choeur** d'enfants ou d'adultes. Travailler en choeur. De 14 à 20h.
- Techniques d'**apprentissage d'un chant** à une deux trois voix égales, pour le cours et la chorale. 6h.
- Initiation à la **direction d'orchestre** (option).

Pratiques instrumentales et écriture

- **Techniques d'arrangement** pour voix, orchestre et/ou autres supports. Activité en liaison avec la production demandée aux professeurs stagiaires pour l'activité chorale. De 0 à 30h.
- **Accompagnement au clavier** ou sur un instrument polyphonique (contenu adapté au niveau initial des stagiaires, articulation avec atelier de percussions). 12h.
- Techniques de base des **percussions** avec et sans baguettes, approche des genres et styles musicaux utilisant les percussions : jazz , rock, funk, genres populaires cubains, brésiliens, sud américains et africains, musique savante orientale, musique de danses du Moyen-Âge et de la Renaissance, répertoire contemporain occidental. De 7 à 30h.
- Technique de base de **flûte à bec** : articulation, pression colonne d'air, attaques, progression de doigtés. Répertoire pour des collèges en fonction des objectifs poursuivis. 6h.
- **Improvisation vocale et instrumentale** (percussions, flûtes, clavier). Transmission orale / transmission écrite. Musiques savantes / musiques populaires. Parfois inclus dans d'autres modules, sinon 10h.
- **Créer et faire créer**, inventer et faire inventer (à la voix et aux instruments), lien avec les musiques contemporaines occidentales. Parfois inclus dans d'autres modules, sinon 10h.

Écoute, culture, TICE

- **Techniques d'écoute**, réflexion sur la problématique « savoirs savants, savoirs à enseigner », répertoires. De 8 à 16h.
- **Mise en musique de textes**.
  Non obligatoire. Souvent inclus dans des modules pluridisciplinaires.
- **Technique du son** (audio, câblage, mixage, prise de son, montage). **TICE**, maîtrise des logiciels musicaux accessibles : séquenceur, éditeur de partition, traitement de son. De 21 à 30h.
- Ouverture à d'**autres modes d'expression artistique** : danse, arts plastiques, littérature, en mime, en théâtre, sports... (en option).

Didactique de la discipline
Anticipation du cours

- **Connaissance des programmes**. Analyse et critique d'ouvrages ayant trait à la pédagogie, à la didactique, aux sciences auxiliaires de l'éducation. Démarche incluse dans les autres modules.
- **Organisation du cours** : planification des progressions, centrage autour d'une thématique, notions à aborder, évaluation. De 12h à 15h.
- **Répertoire** pour l'écoute, le chant, les pratiques instrumentales dans le cours hebdomadaire. Inclus dans tous les autres modules.
- **Observation et analyse des pratiques pédagogiques** (dans la discipline et dans d'autres champs). Inclus dans plusieurs modules et dans les stages en responsabilité ou de pratique accompagnée.
- **Rédaction du mémoire professionnel** (choix de la problématique, recherches, rédaction, confrontations aux autres stagiaires et aux formateurs, articulation réflexion – action). Suivi de chaque stagiaire par un directeur au long de l'année. De 5h à 9h en plénière pour les soutenances.

Pédagogie
Réflexion sur l'acte d'enseignement

Les pistes de réflexion et objectifs cités ci-dessous font tous partie des préoccupations de formation dans les IUFM, mais ne font pas l'objet de modules spécifiques. Ils sont inclus dans tous.

- Envisager comment des élèves peuvent trouver du sens dans une situation d'apprentissage.
- Agir tout en s'auto-observant pendant les cours (gérer le temps, penser à mettre en œuvre des démarches adaptées, observer son discours, analyser les regards et réponses des élèves à ce discours).
- Énoncer clairement des consignes, en varier la forme.
- Inciter l'élève à rechercher la qualité dans son travail, à augmenter ses propres exigences.
- Mettre en œuvre une évaluation diagnostique, formative et sommative.
- Gérer des travaux de groupes, organiser l'espace de la classe. Instaurer des règles de vie
- Maîtriser sa personne tout en prenant en compte les réactions de l'élève.
- Ne pas craindre les erreurs des élèves, en tirer parti.
- Aider l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose autour de lui.

Compétences relationnelles
Connaissance du système éducatif

- Psychologie, physiologie de l'adolescent, droits de l'enfant. Publics en difficulté. De 6h à 12h.
- Mission de l'enseignant, autorité, rôle de l'école. Conférences, le plus souvent pluridisciplinaires.
- Équipe éducative, projets transversaux, administration, parents d'élèves.
- Partenaires culturels extérieurs, collectivités territoriales.

La formation continue

Selon le droit du travail, toute personne peut bénéficier d'une formation de cinq jours par an, auxquels peuvent s'ajouter des journées pour préparer un concours ou encore se spécialiser en tant que formateur (lors de stages intitulés formation de formateur). Une partie de ces stages est ouverte aux professeurs désireux de compléter ou d'actualiser leurs connaissances, d'autres sont imposées, au titre, par exemple de la mise en place de nouveaux programmes ou de nouveaux dispositifs.

Principales actions de formation, recensées à partir des plans académiques de formation.

Formation permettant l'accès à la titularisation d'enseignants sur emplois précaires ou d'enseignants titulaires souhaitant changer de corps	
Préparation au CAPES interne et réservé	30h
Préparation à l'agrégation interne	de 30h à 60h
Formation des stagiaires en situation (lauréats des concours internes et réservés)	90 h

Formations disciplinaires Mise à niveau Réflexion didactique	
Claviers, batterie, accompagnement de chansons	24h
Mise en musique de textes, théâtralité de la voix	24h
Place de la flûte à bec dans le collège de l'an 2000	12h
L'écoute autrement	24h
Techniques de direction chorale et instrumentale	12h
Utilisation de la batterie, des percussions, intégration des cultures, gestion du collectif.	24h
Cultures et musiques du monde, par l'écoute et la pratique	30h
L'évaluation en éducation musicale au collège	12h
Cohérence du cours et thématique centrale	18h
Application des TICE à la pédagogie, niveau I	24h
Application des TICE à la pédagogie, niveau II	de 24h à 30h
Application des TICE à la pédagogie, niveau III	de 24h à 30h
Partenariats culturels, élaboration et conception de projets musicaux	
Articulation premier – second degré, collège – lycée, verticalité de la discipline	6h
Option facultative au lycée : autour des œuvres imposées	6h
Mise en œuvre des nouveaux programmes (collège et lycée), nouveaux dispositifs TPE (lycée), IDD (collège)	18h

Formations de formateurs (en dehors de la règle des cinq jours)	
Régulation de rentrée des conseillers pédagogiques	6h
Régulation de rentrée des maîtres de stages pour les étudiants de première année	6h
Formateurs TICE	9h
Approfondissement des démarches d'improvisation et de création	18h
Coordonateurs chorale	18h

Formations particulières	
Formation de spécialisation, telles que psychologue scolaire ou Adaptation Intégration Scolaire, afin de spécialiser des enseignants à l'égard de publics d'enfants malades, handicapés, en retard ou en difficulté scolaire	1 année en continu
Lycées : professeurs enseignant en série L ou en série TMD (ex F11)	Formations interacadémiques 18h

PROFESSEURS DES ÉCOLES, FORMATION INITIALE

La première année est, pour les futurs professeurs des écoles, à la fois une année de préparation au concours et une année de préparation au métier. Nous n'indiquons ici que les horaires des activités correspondant à l'éducation musicale.

PE1 optants (choix entre arts plastiques, musique, langues)	
Entre 50 et 60h groupes de 20 à 35	• Préparation au concours (savoirs relatifs à la discipline, mise en oeuvre didactique et pédagogique). • Stages de sensibilisation puis stage de pratique accompagnée • Ateliers : chorale, orchestre, PIF, ateliers culturels
PE2 optants en première année	
Entre 15 et 20h	• Compléments disciplinaires, élaboration de dispositifs de classe, mise en pratique, prise en compte de la polyvalence du maître. • Stage de pratique accompagnée et stage en responsabilité • Ateliers : chorale, orchestre, PIF, ateliers culturels
PE2 non optants	
Entre 30 et 40h	• Ateliers : chorale, orchestre, PIF, ateliers culturels

ÉPREUVES DES CONCOURS

Extraits du *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche* N°30 du 31 août 2000.

AGRÉGATION EXTERNE

A - Épreuves d'admissibilité

1° Dissertation

Cette épreuve permet d'apprécier les capacités du candidat à solliciter ses connaissances sur la musique en rapport avec l'histoire des autres arts, des idées et des civilisations (durée : six heures ; coefficient 1). Un programme de trois questions est publié au B.O. L'une des questions porte sur une notion ou une composante du langage musical étudiée à travers des périodes historiques et des modes d'expression musicale différents. Les deux autres sont centrées chacune sur une période historique, un courant esthétique, une forme, un genre ou un auteur.

2° Épreuve technique :

- **dépistage de fautes** dans un fragment enregistré n'excédant pas seize mesures à trois parties maximum. Le candidat dispose d'un temps de lecture silencieuse de la partition d'une durée de vingt minutes avant la première écoute. Le fragment est entendu trois fois ;
- **notation de fragments** mélodiques à deux voix, de fragments rythmiques à deux parties minimum, de fragments harmoniques à cinq sons réels au plus, par séquences de quatre accords enchaînés maximum (durée : deux heures ; coefficient 1).

3° Harmonisation à quatre parties pour une formation donnée (ensemble vocal mixte ou quatuor à cordes) d'une mélodie n'excédant pas trente mesures, tonalement analysable (durée : six heures ; coefficient 1).

B - Épreuves d'admission

1° Leçon devant le jury

Cette épreuve comporte un exposé de synthèse fondé sur l'analyse et la mise en relation de trois documents identifiés de diverses natures dont une partition, un enregistrement audio ou vidéo, le troisième document pouvant être, notamment, un texte littéraire, un écrit sur la musique, un document iconographique ou multimédia. Le candidat expose et développe une problématique de son choix en s'appuyant sur les trois documents proposés. L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury. Pendant la préparation, le candidat dispose d'un clavier et du matériel nécessaire à l'exploitation des documents proposés (durée de la préparation : six heures ;durée de l'épreuve : cinquante minutes [exposé : trente minutes ; entretien : vingt minutes] ; coefficient 2).

2° Direction de chœur

Un texte polyphonique est proposé au candidat. Après une préparation, celui-ci dispose de vingt minutes pour le faire chanter intégralement ou en partie à un ensemble vocal. Le candidat dispose d'un clavier pendant la durée de la préparation et pendant la durée de l'épreuve (durée de la préparation : trente minutes ; durée de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 1).

3° Pratique instrumentale

Une mélodie avec paroles est proposée au candidat. Il en réalise :

- une interprétation vocale sans accompagnement ;
- un accompagnement en jouant ou chantant la mélodie, au piano ou sur un instrument polyphonique qu'il apporte ;
- une improvisation instrumentale et/ou vocale à partir du texte donné, l'instrument étant librement choisi et apporté par le candidat.

Le candidat dispose d'un clavier pendant la préparation et pendant la durée de l'épreuve (durée de la préparation : une heure ; durée de l'épreuve : quinze minutes ; coefficient 2).

4° Commentaire d'une œuvre musicale enregistrée non identifiée (ou d'un extrait) d'une durée n'excédant pas quatre minutes

Le candidat écoute trois fois avec le jury le document sonore proposé. L'écoute se déroule sans partition et le candidat est autorisé à prendre des notes. Ce dernier donne à son commentaire l'orientation de son choix. L'exposé, d'une durée n'excédant pas dix minutes, est suivi d'un entretien en relation directe avec celui-ci (durée de l'épreuve : trente minutes ; coefficient 1).

[...]

AGRÉGATION INTERNE

A - Épreuves d'admissibilité

1° Épreuve en deux parties

- Commentaire de trois fragments d'œuvres enregistrées et non identifiées d'une durée n'excédant pas quatre minutes chacun. Pour chaque fragment, il est procédé à trois écoutes successives séparées par un intervalle de trois minutes. Au terme de la troisième écoute de chacun des deux premiers fragments, le candidat dispose de vingt minutes pour rédiger son commentaire. Au terme de la dernière écoute du dernier fragment, cette durée de vingt minutes est augmentée dans la limite de l'horaire global imparti à l'épreuve, permettant ainsi au candidat d'affiner son commentaire. Le candidat peut donner à son commentaire l'orientation de son choix (durée : deux heures)
- Dissertation. Cette partie de l'épreuve permet d'apprécier les capacités du candidat à solliciter ses connaissances sur la musique en rapport avec l'histoire des autres arts, des idées et des civilisations (durée : quatre heures).

Un programme est publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale. Il porte sur une notion ou composante du langage musical étudiée à travers des périodes historiques et des modes d'expression musicale différents. Chaque partie de l'épreuve entre pour moitié dans la notation (durée totale de l'épreuve : six heures ; coefficient 1).

2° Harmonisation à quatre parties pour une formation donnée (ensemble vocal mixte ou quatuor à cordes) d'une mélodie n'excédant pas seize mesures, tonalement analysable (durée de l'épreuve : six heures ; coefficient 1).

B - Épreuves d'admission

1° Leçon devant le jury.

Cette épreuve comporte un exposé de synthèse fondé sur l'analyse et la mise en relation de trois documents identifiés, de diverses natures, dont une partition, un enregistrement audio ou vidéo ; le troisième document pouvant être, notamment, un texte littéraire, un écrit sur la musique, un document iconographique ou multimédia. Le candidat expose et développe une problématique de son choix en s'appuyant sur les trois documents proposés. L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury. Pendant la préparation et durant l'épreuve, le candidat dispose d'un clavier et du matériel nécessaire à l'exploitation des documents proposés. (durée de la préparation : six heures ; durée de l'épreuve : cinquante minutes [exposé : trente minutes ; entretien : vingt minutes] ; coefficient 2).

2° Direction de chœur

Un texte polyphonique est proposé au candidat. Après une préparation, celui-ci dispose de vingt minutes pour le faire chanter intégralement ou en partie à un ensemble vocal. Le candidat dispose d'un clavier pendant la préparation et pendant la durée de l'épreuve (durée de la préparation : trente minutes ; durée de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 2).

[...]

CAPES EXTERNE

A - Épreuves d'admissibilité

1° Épreuve technique

Cette épreuve est organisée en trois parties distinctes :

1 - Notation de fragments mélodiques, rythmiques, harmoniques (durée : une heure et trente minutes)

2 - Commentaire de trois fragments d'œuvres enregistrées et non identifiées d'une durée n'excédant pas deux minutes trente chacun. Pour chaque fragment, il est procédé à trois écoutes successives séparées par un intervalle de trois minutes. Au terme de la troisième écoute de chacun des

deux premiers fragments, le candidat dispose de vingt minutes pour rédiger son commentaire. Au terme de la dernière écoute du dernier fragment, cette durée de vingt minutes est augmentée dans la limite de l'horaire global imparti à l'ensemble de l'épreuve, permettant ainsi au candidat d'affiner son commentaire. Le candidat peut donner à son commentaire l'orientation de son choix (durée : deux heures)

3 - Harmonisation d'une mélodie donnée de huit à seize mesures. Le candidat écrit une basse et son chiffrage harmonique (durée : une heure et trente minutes). Chaque partie entre pour un tiers dans la notation. Pour l'ensemble de l'épreuve, seul le diapason mécanique est autorisé. (Durée totale de l'épreuve : cinq heures. Coefficient 1.)

2° Dissertation

Cette épreuve permet d'apprécier les capacités du candidat à solliciter ses connaissances sur la musique en rapport avec l'histoire des autres arts, des idées et des civilisations. Un programme est publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale. Il porte sur une notion ou composante du langage musical étudiée à travers des périodes historiques et des modes d'expression musicale différents. (Durée de l'épreuve : six heures. Coefficient 1.)

B - Épreuves d'admission

1° Arrangement

A partir d'une partition pour chant et piano n'excédant pas vingt mesures, le candidat réalise un arrangement pour la formation suivante : une voix chantée, un instrument monodique, un instrument rythmique, un instrument harmonique. La partition à arranger est donnée sous deux formes :

- forme imprimée traditionnelle
- en fichier MIDI équivalent.

Pendant la mise en loge, chaque candidat dispose des outils suivants :

- clavier électronique avec écoute individuelle au casque
- station d'informatique musicale équipée d'un séquenceur éditeur de partition, d'un générateur de sons, d'un clavier à la norme MIDI, d'une écoute individuelle au casque et d'une imprimante.

Au terme de la préparation, le candidat présente la partition de sa réalisation au jury, en interprète des parties significatives et la commente. Au moment de la soutenance, le candidat dispose d'un piano, de percussions et d'une station d'informatique musicale équivalente à celle utilisée lors de la préparation. Il peut en outre apporter son instrument personnel. (Durée de la préparation : trois heures. Durée de la soutenance : trente minutes. Coefficient : 1.)

2° Direction de chœur

Un texte polyphonique à deux voix égales n'excédant pas vingt mesures est proposé au candidat. Celui-ci dispose de vingt minutes pour le faire chanter intégralement, ou en partie, par un ensemble vocal. Le candidat dispose d'un clavier pendant la durée de la préparation et pendant

la durée de l'épreuve. (Durée de la préparation : trente minutes. Durée de l'épreuve : vingt minutes. Coefficient : 1).

3° Épreuve sur dossier

Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents écrits et éventuellement sonores et permet au candidat de démontrer :

- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée
- qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines
- qu'il a réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui de la discipline dans laquelle il souhaite exercer
- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication
- qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

(Durée de la préparation : deux heures. Durée de l'épreuve : quarante minutes maximum [exposé : trente minutes maximum ; entretien : dix minutes maximum]. Coefficient 2).

[...]

LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN ÉDUCATION MUSICALE

Joseph Roy
Professeur à l'IUFM de Bourgogne

La musique est pratiquée à l'école primaire du début de la maternelle à la fin de l'élémentaire. Les programmes qui viennent de paraître en confortent l'importance et définissent des objectifs de fin de cycles très réalistes. Il paraît donc essentiel que les acteurs de cet enseignement, les professeurs des écoles, soient formés à cette pratique pédagogique.

D'un point de vue de spécialiste, la musique est une affaire de spécialiste, et doit être enseignée par un spécialiste. C'est totalement vrai en ce qui concerne le collège et le Lycée, mais cela ne l'est pas à l'école. Les contenus des instructions officielles sont en effet beaucoup plus axés sur des objectifs de pratique faisant appel à des compétences techniques limitées, mais dont la mise en œuvre nécessite un savoir-faire pédagogique précis.

Ainsi en est-il de l'apprentissage d'un chant : le maître n'a pas besoin de savoir déchiffrer pour l'apprendre, pourvu qu'il possède des outils (répertoires pédagogiques avec disque et partitions). Mais il doit chanter juste et savoir conduire un apprentissage. Le tableau n°1 compare ces deux points de vue et souligne l'importance de la formation pédagogique. Il montre également un exemple des limites qu'un professeur des écoles ne pourra pas franchir, sauf s'il a des connaissances personnelles en ce domaine : les problèmes de voix et leur résolution.

Il faut donc former les maîtres à pratiquer la musique. L'enjeu est de taille pour le développement musical et pour la continuité de l'éducation musicale : les professeurs de collège savent combien il leur est difficile de travailler avec des élèves n'ayant pas l'habitude de chanter et d'écouter de la musique. L'enseignement à l'école primaire n'est pas cloisonné comme celui du secondaire. Il bénéficie de grandes facilités pour développer des liaisons interdisciplinaires, aménager les horaires, exploiter des temps morts : la musique est très concernée par ces facilités de l'enseignement qui permettent d'associer un chant à une poésie, à une leçon de géographie, de lier une écoute et un chapitre d'histoire et tout simplement de s'offrir le plaisir de reprendre à tout moment un chant pour le plaisir.

L'intervenant extérieur ne peut développer cela dans le cadre d'une séance hebdomadaire. Mais si le professeur des écoles sait conduire un projet avec lui, il pourra apporter aux élèves de très utiles compléments musicaux : accompagnements instrumentaux, pratique de la polyphonie, mise en place d'une chorale...

Dans ce cas encore, la formation initiale du professeur des écoles sera déterminante.

Tableau 1 : l'apprentissage d'un chant avec des enfants

critères pédagogiques et personnels	critères techniques musicaux
Choix du chant adaptation du sujet et du texte aux enfants, liens avec le travail en cours dans la classe, dans d'autres disciplines. Repérage les difficultés de vocabulaire, d'articulation	**Choix du chant** adéquation avec les capacités vocales des enfants : tessiture, débit vocal, rythme Repérage des difficultés mélodiques, rythmiques
	Apprentissage du chant par le maître (par audition ou, éventuellement, de manière solfégique)
Présentation du chant : être à l'aise pour chanter devant la classe **Présentation et apprentissage** • prévoir le découpage du chant pour l'apprentissage, la quantité qui sera apprise pour chaque séquence • maîtriser quelques gestes simples de direction : départ, pulsation, et de façon générale la technique d'apprentissage par audition et répétition • diversifier les répétitions (groupes, solistes...) et assurer la mémorisation tout en contrôlant le degré d'attention des élèves • veiller à la tenue des enfants, à leur engagement • écouter la production de la classe et de chaque enfant, repérer les enfants en difficulté vocale	**Présentation et apprentissage** • être capable de chanter le chant de manière juste et agréable, de prendre une note de référence et de chanter les phrases isolément • - détecter les problèmes vocaux, essayer d'y remédier

Je vais présenter ici en quoi consiste la formation des PE[1] à l'IUFM. Il faut toutefois savoir que les IUFM sont des instituts indépendants, qui établissent leurs propres plans de formation[2]. Les indications données ici, par exemple les volumes horaires, sont donc ceux de l'IUFM de Bourgogne et plus spécialement du centre de Dijon.

[1] Professeurs des écoles

[2] *Cf.* la communication précédente de Odile Tripier-Mondancin.

À L'IUFM : DES ÉTUDIANTS ET DES PROFESSEURS STAGIAIRES

Deux années de formation existent à l'IUFM.

PE1. Pendant la première, celle de PE1, les inscrits sont étudiants et préparent le concours de recrutement de professeur des écoles. Bien entendu, on peut passer ce concours en candidat libre, avec ou sans l'aide d'une formation par correspondance.

La musique y figure dans les options, en parallèle avec les langues et les arts visuels.

PE2. Ayant réussi le concours, les étudiants deviennent professeurs stagiaires et entament une année de formation professionnelle. Celle-ci se déroule en alternance à l'IUFM et dans des classes où ils effectuent 12 semaines de stages, en pratique accompagnée et en responsabilité. L'évaluation porte sur les stages, un mémoire professionnel et les enseignements reçus.

LA MUSIQUE EN PE 1

En Bourgogne, 18 h de formation musicale obligatoire sont dispensées dès le premier trimestre. Elles sont consacrées à une découverte de la musique à l'école, à une reprise de la pratique vocale, à une remise à niveau personnelle par rapport au langage musical. En fait, le temps fort de ces débuts est le moment où l'on se remet à chanter. Sortant de l'université, les PE1 ne l'ont pas fait depuis le collège, parfois depuis l'école. Ils en ont perdu l'habitude, les sensations le plaisir. Passées les premières minutes d'appréhension, ils s'y remettent avec bonheur, ce qui n'exclut pas les difficultés pour certains, ni, malheureusement, les problèmes vocaux.

Aux deuxième et troisième trimestres, tout l'enseignement est consacré à la préparation des épreuves du concours. D'après les nouvelles instructions, qui entrent en vigueur pour la session de 2003, il se déroule en trois phases. La première est en une exécution vocale ou instrumentale pour laquelle sont jugées les qualités musicales et non techniques du candidat. Vient ensuite une épreuve de mémorisation : le candidat présente un répertoire de 5 chansons pour enfants et il lui est demandé d'en reproduire une par cœur.

La troisième épreuve est pédagogique. A partir d'un montage enregistré comportant de un à quatre documents sonores, le candidat analyse brièvement les extraits et propose une démarche d'exploitation pédagogique pour une classe.

La préparation à l'épreuve dure 40 heures et comporte des temps de travail sur chacun des aspects du concours : travail vocal et d'interprétation, travail de mémorisation, travail pédagogique approfondi.

Il est bien évident qu'un candidat qui a choisi cette option et a le bonheur d'être reçu se trouve déjà doté, au moment de commencer sa formation professionnelle, d'un bagage conséquent pour enseigner la musique, d'autant plus que l'année de PE1 comporte des stages dans des classes pendant lesquels l'étudiant a pu expérimenter ce qu'il a appris.

La musique en PE 2

La situation que je décris dans les lignes qui suivent est hélas temporaire et strictement locale. En effet, le plan de formation de l'IUFM de Bourgogne vient à son terme en juin 2003 et le nouveau plan mettra en œuvre les instructions ministérielles qui diminuent considérablement tous les enseignements disciplinaires au profit des maths, du français et des formations transversales.

La formation commune à tous les PE2 est de 25 heures et reprend les principes de celle de première année mais avec des objectifs directement liés à la pratique. Il s'agit donc que tous les PE2 puissent, dès leurs stages, mener des séquences de chant, d'écoute, de danse...

La difficulté que rencontrent les formateurs est, d'une part, le court volume horaire dont ils disposent, d'autre part, l'hétérogénéité de leur public. Certains PE2 n'ont en effet pas suivi de PE1, d'autres ont déjà enseigné, ayant été recrutés comme « liste complémentaire »[1], certains ont 23 ans, d'autres 40, certains sont musiciens d'autres chantent à peine... Le point commun demeure un intérêt certain pour cette discipline dont ils sentent vite qu'elle leur apportera beaucoup dans leur enseignement.

Le cours porte sur les domaines de pratique de l'école : le chant, l'écoute, les activités instrumentales (qui, heureusement pour les professeurs de collège, excluent maintenant la flûte à bec de façon régulière !), le domaine rythmique et corporel et un peu de codage. Il s'agit de tester tout cela, de le comprendre et d'apprendre à le mettre en œuvre.

L'importance des outils pédagogiques

En si peu de temps, les formateurs doivent donc enseigner le pourquoi et le comment faire de la musique. Il leur est indispensable de disposer de répertoires de chants, d'auditions et de danses que les jeunes enseignants puissent réutiliser dans leurs classes.

Il en existe beaucoup, de qualité inégale, mais tous tournés vers la pratique des classes. Les CPEM[2] de différentes régions[3] publient plus ou moins régulièrement des recueils de chansons accompagnés de versions enregistrées. Plus rarement, ils diffusent également des musiques à écouter ou à danser accompagnées de fiches pédagogiques. Quand ces documents sont bien réalisés, ils constituent un fonds précieux pour la formation en IUFM. Peut-on, en effet, demander à un professeur des écoles non musicien de trouver lui-même du répertoire de chant et d'écoute ? Et comment apprendrait-il un chant avec seulement une partition ?

La base d'un travail musical intelligent, avec et par les enseignants du premier degré, passe par l'édition sans cesse renouvelée de répertoires pédagogiques. Ceux-ci doivent être élaborés sans faiblesse dans tous les domaines : chants adaptés aux différents âges scolaires et aux tessitures

---

[1] Les candidats reçus sur la liste complémentaire du concours sont recrutés par les Inspections Académiques pour combler les manques d'enseignants. Ils font ainsi fonction pendant un an sans avoir été formés puis reviennent à l'IUFM en PE2.

[2] Conseiller Pédagogique en Éducation Musicale.

[3] Par exemple en Alsace, en Franche Comté, dans les Ardennes et en Bourgogne.

des enfants, auditions choisies avec discernement en fonction des objectifs poursuivis, qu'ils soient de langage ou d'esthétique, créations de jeux rythmiques, de supports d'invention ou d'improvisation, constitution de banques de données musicales au service du quotidien des classes (sonorisation d'albums, activités corporelles, références historiques). On ne saurait trop pousser les musiciens intéressés par cette démarche à s'y lancer... en s'étant bien informés des réalités de l'école.

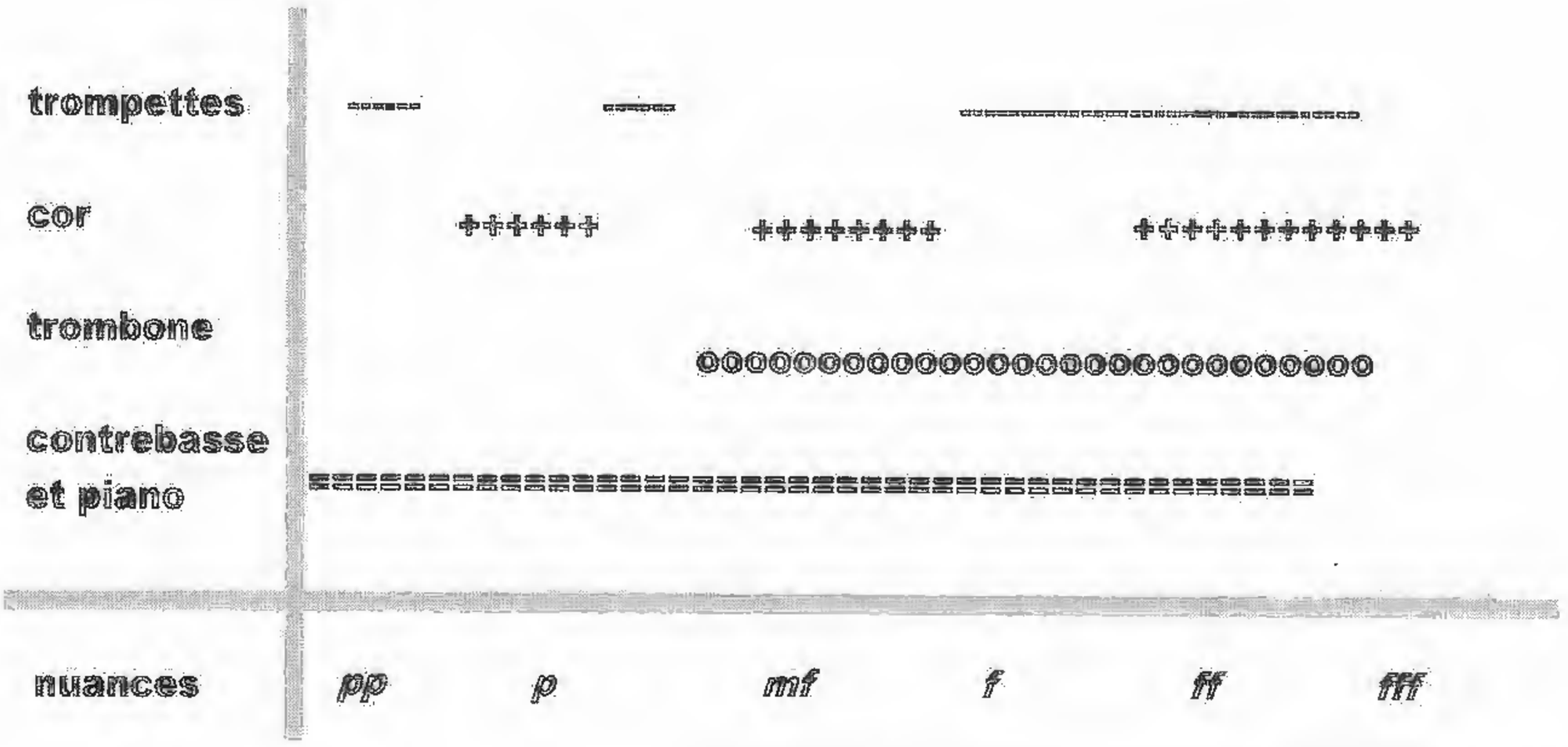
Au tronc commun de cours s'ajoutent quelques « ateliers pédagogiques » menés dans des classes avec un maître formateur, pendant lesquels les PE2 agissent avec la classe sous l'œil attentif de leurs condisciples et des formateurs.

Les démarches d'enseignement pour l'école

Tout comme au collège, on cherche, à l'école, à établir le lien entre la pratique et l'écoute, à aborder un sujet de plusieurs façons. C'est ainsi, par exemple, qu'une structure « Refrain-couplets » pourra être découverte en grande section de maternelle par l'écoute d'une chanson suivie d'un jeu corporel en lien avec le texte (se déplacer pendant le refrain et s'arrêter pour écouter les couplets, ou les mimer). La notion assimilée, on pourra passer à l'écoute d'une pièce instrumentale de forme rondo et, une fois le refrain repéré, y appliquer une consigne corporelle du même genre.

Par ce type de démarche, on fixe l'écoute. Pour citer un autre exemple, l'alternance entre un soliste et un chœur sera très facilement vécue par une classe de CP à qui l'on demandera des déplacements individuels quand le soliste chante et collectifs quand vient le chœur.

Les activités de codage amènent également les enfants à une écoute très fine, que ce soit à l'aide d'étiquettes ou de dessins chez les plus jeunes (en cycle 2) ou dans des « musicogrammes » chez les plus grands : l'écoute devient alors très précise et le codage prépare nettement l'élève à la lecture d'une partition.



Exemple de musicogramme réalisé en CM.
Le *Cortège* extrait du *Roi David* d'Arthur Honegger

Les formations à dominante

Depuis la rentrée 2002, chaque PE2 reçoit une formation plus importante dans un domaine qu'il choisit parmi les langues, l'Éducation Physique et Sportive, les arts visuels et l'éducation musicale. La mise en place de ces formations a fait l'objet de bien des discussions et aboutit malheureusement à des situations très inégales en France[1]

A l'IUFM de Bourgogne, la formation « dominante musique » est organisée sur 50 heures dont 25 heures de cours, 12 de travaux pratiques et le reste de formation personnelle. L'enseignement sera organisé autour de deux pôles principaux : « pédagogie du chant choral » et « langage musical et pratique instrumentale ».

La chorale d'IUFM

De nombreux centres IUFM proposent des chorales ouvertes à tous les étudiants en formation. C'est le cas en Bourgogne. Les chorales fonctionnent hors emploi du temps et sur la base du volontariat. Elles sont ouvertes à tous et voient souvent se côtoyer PE1, PE2, mais aussi les professeurs de lycée et collèges en formation (les "PLC2") et cela dans toutes les disciplines. Professeurs et personnels y participent parfois. A la différence des collèges, ce sont des chorales d'adultes, mais la répartitions des voix y est particulière : les IUFM accueillent en effet beaucoup plus de femmes que d'hommes ! Nous travaillons donc avec des chœurs à trois voix mixtes, dans lesquelles la proportion est souvent de 60 femmes pour 10 hommes !

Un répertoire progressif permet des les initier rapidement à la polyphonie. Plusieurs concerts ont lieu dans l'année, parfois avec d'autres ateliers fonctionnant dans les centres, comme ceux de guitare. A l'image des collèges, des rencontres régionales sont parfois organisées autour d'un thème, avec un orchestre professionnel. Voici les thèmes des rencontres de chorales de Bourgogne ces dernières années :

1998 : Petites Suite québécoise
1999 : Musique sud-américaine
2000 : Un siècle de chansons françaises
2001 : Chansons de Michel Fugain
2002 : Comédie musicale *Ouélo* d'Éric Noyer
2003 : Soirée cabaret

Mais là encore, tous les IUFM ne fonctionnent pas de la même façon.

L'apport pédagogique des chorales de centre IUFM est immense. Ce sont d'abord des lieux de formation vocale et de culture musicale. On y enrichit bien sûr son oreille, à l'écoute de la polyphonie. Les PE observent aussi les façons de faire du chef de chœur, gestuelle, pédagogie, animation. Ils participent à l'élaboration d'un projet, de sa naissance au concert dans

---

[1] Un séminaire de travail a eu lieu à Nancy en janvier 2002 à ce sujet. On en trouvera les actes sur le site de l'IUFM de Lorraine.
www.lorraine.iufm.fr/actual/actes.pdf.

toutes ses dimensions, musicales, humaines et matérielles. Les chorales, faut-il le dire, sont aussi des lieux d'échange et de partage entre stagiaires. Des instrumentistes en émergent qui accompagnent le chœur, des groupes de musiciens s'y forment.

Enfin, les chorales, en se regroupant, soulignent la dimension régionale des instituts de formation, qui peinent souvent à faire vivre cette réalité géographique et humaine.

Les liens école-collège

S'il est un domaine dans lequel une collaboration est relativement facile à mettre en place entre le primaire et le secondaire, c'est bien la musique. L'expérience de la Côte d'Or en ce domaine est intéressante. Depuis plusieurs années, des stages de deux jours réunissent quelques professeurs de collège et des professeurs d'école de leur secteur. Après un temps de découverte réciproque des programmes et des pratiques de chaque niveau, ils élaborent ensemble des projets de rencontre : accueil de CM2 dans un cours de musique de sixième, visite du professeur du collège pour apprendre un chant aux élèves de l'école, préparation d'une rencontre musicale « chants et danse », voire même d'un concert commun. Bien des projets aboutissent et sont reconduits et chacun s'en enrichit. Souvent, la chorale du collège trouve une petite place dans la manifestation. L'année suivante elle ira, pourquoi pas, donner un petit concert à l'école voisine.

Grâce à ce stage, les professeurs d'école et ceux des collègues tissent des liens musicaux, professionnels et personnels par-delà la barrière entre les établissements. Les élèves y gagnent, n'en doutons pas, mais les professeurs de collège prennent ainsi contact avec leurs futurs élèves qui, déjà, découvrent leur chorale, leur salle de cours et apprécient leurs compétences. Le lien entre le cycle 3 et le collège passe ici par les compétences pédagogiques musicales du professeur des écoles, qui sont indispensables à une collaboration.

En guise de conclusion

Nombre d'enquêtes plus ou moins récentes ont montré l'intérêt de la pratique musicale à la maternelle et à l'école élémentaire. Une étude de l'IREDU[1] a même prouvé que les enfants soumis à une pratique musicale régulière en grande section de maternelle progressaient mieux et plus vite au CP[2] en français et en mathématiques, et que ce « régime musique » gommait les inégalités sociales et culturelles. Les discours pour encourager cette pratique et la classer comme prioritaire se succèdent depuis des années dans la bouche des ministres.

---

[1] Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, de l'Université de Dijon, rattaché au CNRS.

[2] Voir à ce sujet MINGAT (Alain) et SUCHAUT (Bruno), *Évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section maternelle*, cahier de l'IREDU n°56 ; ou sur le site Internet de l'IREDU : www.u-bourgogne.fr/IREDU

Le plan « une chorale par écoles », les classes à « projet artistique et culturel », tout ceci ne peut exister que par les capacités des professeurs des écoles à les susciter, les mettre en œuvre. Les intervenants extérieurs, à supposer qu'ils soient assez nombreux et présents dans toutes les écoles, ne pourront jamais porter ces projets seuls, pas plus qu'ils ne peuvent assumer la dimension transversale de l'éducation musicale. Mais ce n'est pas en 12 heures de formation musicale qu'un PE2 pourra acquérir ces compétences. Il faut nous donner les moyens horaires de faire vraiment progresser la musique à l'école.

LA FORMATION DANS LES CFMI

Yvonne Quinzii & Agnès Puissilieux
Membres du Conseil des CFMI

Il existe actuellement 9 CFMI au sein des universités d'Aix-Marseille I, Lille III, Lyon II, Paris XI-Orsay, Poitiers, Rennes II, Marc Bloch de Strasbourg, Toulouse II et Tours.

La formation dispensée par les CFMI est une formation professionnelle, le diplôme délivré (DUMI : Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant) permet l'accès à la Fonction Publique Territoriale dans le cadre d'emploi des Assistants Spécialisés d'Enseignement Artistique.

Il s'agit donc pour les CFMI, de donner aux Musiciens Intervenants les compétences permettant une véritable insertion professionnelle. Cela suppose l'acquisition de techniques diverses, tant du domaine musical et pédagogique que de celui de la communication. Cela implique aussi une réflexion sur les conditions du métier dans une perspective dynamique : le Musicien Intervenant aura à jouer, dans la vie musicale du secteur où il exercera, un rôle d'incitation, de proposition et de coordination. Les deux années passées au CFMI ont pour but d'asseoir les bases de cette formation professionnelle. Elles sont conçues dans une perspective d'ouverture et de partenariat.

Centres régionaux (ou inter-régionaux) de formation, les CFMI sont en prise directe avec la réalité musicale de la Région. Leurs relations avec les institutions, les collectivités, les structures culturelles et le monde professionnel leur permettent d'inscrire les actions de formation dans le paysage éducatif et artistique de ce « territoire ».

Le DUMI

Le DUMI est délivré à l'issue d'une formation de 1500 heures ayant pour objectif de rendre le musicien intervenant apte à donner une éducation musicale de qualité aux enfants de l'école maternelle et élémentaire. Cela implique de :

- développer une pratique artistique personnelle et collective (pratique musicale dans diverses esthétiques, ouverture aux autres disciplines artistiques).
- apporter des compléments de formation permettant de faire face aux demandes des maîtres non-spécialistes : accompagnement, arrangement, écriture, musique assistée par ordinateur.
- rendre le musicien capable de solliciter l'expression, l'imagination et la créativité de l'enfant, lui permettre de développer pour lui-même et comme pédagogue des démarches de création musicale.
- permettre la conception et le développement de projets artistiques et éducatifs en partenariat : connaissance de l'enfant, cours de pédagogie fondamentale et de pédagogie de la musique, législation, techniques de communication, techniques du son, ateliers en école, collaboration avec des artistes et des créateurs...

Au fil des années, le métier de musicien intervenant à l'école a évolué et ce, pour trois raisons majeures :

- l'officialisation du partenariat à l'école dans le domaine culturel,
- le rapprochement entre enseignement général et enseignement artistique spécialisé,
- la diversification de la demande des collectivités territoriales.

Les CFMI ont également pour vocation d'être des centres de ressources, des lieux d'échanges, de recherche, de création, des foyers de la vie musicale. Les formateurs qui y interviennent (interprètes, compositeurs, chercheurs, pédagogues, professionnels de la musique, comédiens, danseurs, responsables de l'animation culturelle...) participent tous, à des titres divers, à la vie artistique d'aujourd'hui.

Les CFMI ont tissé des relations originales avec les diverses composantes de la vie artistique (enseignement spécialisé, fédérations de directeurs d'écoles de musique, délégations départementales et régionales pour la musique et la danse, structures culturelles, scènes nationales...).

Les activités du CFMI ne se limitent donc pas à la seule formation, mais incluent également rencontres, journées d'études, animations et concerts.

MUSICIEN INTERVENANT : UN MÉTIER

Quelques constats

Il apparaît évident aujourd'hui que le nombre de musiciens intervenants diplômés ne suffit pas à couvrir l'ensemble des besoins. De nombreuses communes ont fait appel à des musiciens non formés. Ces personnels actuellement en cours d'emploi demandent pour la plupart une formation diplômante leur permettant d'acquérir des compétences nouvelles et une habilitation. La plupart des CFMI ont ouvert des formations pour ces personnels en cours d'emploi.

Une partie du personnel des écoles de musique intervient sans formation spécifique en milieu scolaire et ce, sous des formes diverses. Par ailleurs, des emplois jeunes, des personnels associatifs, des bénévoles, interviennent aussi, souvent sans aucune garantie de compétence.

Les CPEM qui assurent la coordination des projets et le suivi du partenariat entre personnels de l'éducation nationale et intervenants, sont en nombre insuffisant et demandent à bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue

La demande sociale évolue

Les premières remarques formulées par les représentants des collectivités lors d'une réunion à l'Université de Marseille ont porté sur :

- L'évolution de la demande sociale, conditionnée en grande partie par la création des syndicats intercommunaux, des agglomérations... Ces changements impliquent des modifications dans la politique culturelle (même si la culture ne fait pas partie des missions obligatoires des agglomérations).

- Le partenariat, devenu un mode de fonctionnement incontournable : partenariat entre personnes, entre institutions, entre disciplines artistiques...
- Le besoin des collectivités de disposer d'agents de développement culturel capables d'œuvrer dans une perspective à la fois artistique, éducative et sociale.
- Les profils d'emplois actuels, nettement différents de ceux qui étaient offerts à la première génération de « dumistes » : emplois souvent mixtes entre intervention en milieu scolaire et autres tâches, dont la coordination de projets, l'aide aux pratiques en amateur et l'intervention en école de musique.
- La nécessité pour les «anciens diplômés» de compléter leur formation en particulier dans les domaines de la communication, de la législation, de l'informatique musicale.

Par ailleurs, il est fait référence aux différentes déclarations des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe telles que « renforcer le rôle de l'enseignement professionnel et de la formation et les fondements de la formation continue et de l'acquisition de qualifications nouvelles ».

VERS UNE NÉCESSAIRE ÉVOLUTION DES FORMATIONS

Certains CFMI (6 sur 9 actuellement) proposent, dans le cadre des nouveaux textes relatifs à la « construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », que la formation professionnelle dispensée par les CFMI constitue pour l'étudiant un bagage de 180 crédits débouchant sur une licence.

Avantages repérés

Décongestionner une formation qui s'est alourdie au fil des années en raison de l'évolution du métier. Permettre aux étudiants de prendre le temps de s'approprier les acquis de la formation.

Saisir l'opportunité offerte en ce moment d'avancer des propositions s'inscrivant dans les nouvelles normes européennes : licence.

Rendre cohérente la relation entre niveau d'entrée et niveau de sortie.

Reconnaître le niveau réel d'une formation dispensée à des étudiants ayant déjà une pratique artistique de bon niveau, à laquelle va s'ajouter une formation professionnelle performante.

Permettre de prolonger la formation par un master afin de former les futurs formateurs de formateurs (des CFMI mais aussi éventuellement d'autres structures de formation).

Sous quelle forme ?

On peut envisager de multiplier les formations pour personnels en cours d'emploi en constituant des promotions spécifiques ou mêler les publics et pratiquer, lorsque le cas se présente (personnels en cours d'emploi / titulaires d'un DE), une validation des acquis. Le niveau d'entrée

et le niveau de sortie doivent bien entendu être égaux pour l'ensemble des publics concernés. Une étude prospective devrait permettre de dénombrer les enseignants des écoles de musique titulaires du DE, intéressés. Des projets sont à l'étude.

Les tâches de coordination ou les tâches concernant un public spécifique (dans le cadre scolaire et en liaison avec les activités culturelles et sociales de la commune) requièrent l'acquisition de compétences et de savoirs nouveaux, d'où deux types de projets de formation continue diplômante :

- Formations spécialisées permettant de s'adresser à des publics particuliers.
- DUMUSIS du CFMI de Lyon : petite enfance, adolescents, handicapés.
- Licences professionnelles des CFMI de Toulouse et Poitiers portant sur la pratique chorale.

- Formation de cadres
- Licence professionnelle du CFMI de Lille : « pour les métiers d'encadrement et de coordination des pratiques musicales ».
- Projet de maîtrise du CFMI d'Aix-Marseille sur l'encadrement des pratiques musicales en amateur.

Mettre en place des formations diplômantes de second cycle

La multiplication des formations implique l'augmentation du nombre des formateurs et leur diversification. Une formation de formateurs permettrait d'apporter des compléments de formation à ceux des titulaires du DUMI qui souhaiteraient devenir formateurs dans les CFMI (projet de master du CFMI de Provence, dans le cadre du pôle à dominante artistique d'Aubagne). Formation permanente pour les titulaires du DUMI afin d'actualiser leurs pratiques et leurs connaissances et de s'adapter à l'évolution du métier.

Une enquête réalisée en 1997 par « Conservatoires de France » en s'appuyant sur les statistiques du MEN et de l'INSEE annonçait les chiffres suivants.

Nombre de classes concernées (écoles élémentaires)	*202 800*
Nombre d'heures hebdomadaires à assurer	*177 900*
Obligations de service d'un assistant spécialisé d'enseignement artistique	*20h/semaine*
Nombre de postes nécessaires	*8 900*
Coût moyen d'un poste (en catégorie B)	*180 000,00 F*
Coût annuel de l'opération	*1 602 000 000,00 F* *244 223 325,61 €*

TABLE-RONDE

Les intervenants

Les débats sont menés par Hervé Lacombe (président de l'APMUSUP).

Frédéric Billiet, Frédéric Delagranville, Florence Fabre, Étienne Gégout, Laurent Guirard, Renée Harbulot, Philippe Poisson, Yvonne Quinzii, Claire Segui, Odile Tripier-Mondancin.

Débats

Vers un accord-cadre « Universités/Conservatoires/IUFM » ?

HL : « Débattre ensemble d'un accord cadre, est ce une bonne chose ? Quels types d'accords pouvons nous proposer ? Les nouveaux concours du CAPES et de l'Agrégation montrent une volonté d'orienter les certifiés vers le secondaire et les agrégés vers un premier cycle universitaire. »

OT : « Dans quel sens l'orienter ? Dites-vous cela pour dissocier et opposer les formations des IUFM de celles des Universités ?»

HL : « Quels sont justement les rapports entre IUFM et Universités ? »

EG : « Il n'y a souvent aucun lien et j'ignore les conventions. C'est pour cela que nous voulons discuter d'un possible accord cadre, qui régisse la formation des futurs professeurs d'éducation musicale. »

HL : « Il n'existe en effet aucun texte officiel. Les réponses sont locales, il y a des conventions entre certaines villes et leur université pour que certains cours soient assurés par le conservatoire. »

PP : « ...Et parfois des partenariats entre IUFM et Universités, pour la préparation de l'agrégation interne, par exemple. »

YQ : « Il existe actuellement, 9 CFMI inscrits dans l'Université. Selon les centres ont trouvent jusqu'à 80 % des formateurs issus des conservatoires, qui sont financés par les mairies. »

HL : « Est-ce que les professeurs des CFMI sont sur des postes a plein temps ? »

YQ : « Oui. Ce sont des postes en statuts de détachements : 384 heures normales de cours, encadrement d'atelier, travail de gestion... »

HL : « Abordons maintenant les relations entre le conservatoire et l'université... On constate que les universités se sont de plus en plus diversifiées dans leurs formations. Un problème se pose : les exigences au conservatoire ne sont pas les mêmes qu'à l'université en ce qui concerne l'approche technique de la formation musicale, par exemple en harmonie. »

OT : « Il existe pourtant des accords car les enseignants-chercheurs ne suffiraient pas à couvrir tous les besoins en compétence techniques. Il faut tout de même se poser une question : Pourquoi et dans quel but se forme t

on ? Quel type de formation pour l'enseignant ? Quel partenaire pour l'université ? Le conservatoire, le centre d'art polyphonique ? Redéfinir ces objectifs s'impose ! »

FB : « Si nous regardons autour de nous en Europe, nous trouvons des descriptions de relations locales fondées sur des relations personnelles. En France, il y a un problème de dialogue... Il faut une proposition cohérente. »

HL : « Il est intéressant de ne pas dépendre de cadres qui rigidifient les choses, un accord-cadre reste bloquant. »

Une congressiste, professeur dans un CNR : « Nos diplômes sont du ressort du Ministère de la Culture, mais nous sommes nommés en tant qu'employés territoriaux, la priorité des CNR est de satisfaire aux demandes des mairies, qui sont nos financeurs. »

YQ : « Il est certes gênant que le Ministère de la Culture ne participe pas davantage. Les collectivités territoriales ont la charge financière des CNR, mais le Ministère de la Culture donne les missions et les objectifs de formation. On est en période de décentralisation. Dans les CFMI, nous avons 9 universités différentes, une réflexion est en cours entre les contenus et leur harmonisation entre les universités dans le cadre de cette décentralisation. Deux conventions s'imposent : entre le Ministère de la Culture et l'Éducation Nationale pour un accord cadre sur les contenus, entre les Universités (l'État) et les CNR (les mairies) pour la rémunération des personnels. »

HL : « Il y a des réticences au sein des conservatoires pour signer des conventions avec les universités. On se rend compte que cela dépend beaucoup des enseignants et du directeur du CNR. »

CS : « Au CEFEDEM les formations continues diplômantes mixent pratique et théorie. Comment pratiquons nous nous-mêmes la musique ? »

HL : « On se rend compte qu'en DEUG certain élève découvre l'instrument... »

FB : « Il ne faut pas se moquer ! Il y a des régions en France où l'étudiant en musicologie doit payer deux cartes d'étudiant : une au conservatoire et une autre à l'université s'il veut accéder aux deux formations ! Il leur est parfois opposé des limites d'âge et ils doivent recourir aux cours particuliers ! »

OT : « Non aux cours particuliers ! Le problème demeure l'accès au conservatoire. Certains proposent encore aux étudiants de musicologie des tests d'entrée pour accéder à leurs formations, en plus des limites d'âge. Une convention Conservatoire-Université s'impose.

Maud Cauvin (professeur d'éducation musicale à Lille) : « Un élève en 6ème est parfois trop vieux pour commencer le piano dans un conservatoire. Les limites d'âge et les questions d'effectifs sont cruciales dans certaines régions ou certaines disciplines. »

CS : « Il faudrait proposer ce débat au niveau des élus qui financent des structures auxquelles tout le monde n'a pas accès... Une enquête a été menée à Tours. Il y a deux ans, on a compté les élèves formés en DEUG.

Sur 150 sondés, 130 ont une formation technique acquise ailleurs que dans un conservatoire. »

OT : « Il y a des différences entre la réalité des étudiants et les exigences des enseignements des conservatoires : l'apprentissage du piano a des finalités autres pour un futur professeur d'éducation musicale que pour un futur candidat au DE ou CA de piano, *a fortiori* pour un futur pianiste professionnel ! »

CS : « Qu'en est-il des écoles de musique municipales ? »

YQ : « Nous souffrons encore des enseignements rigides que nous avons reçus, il faut cesser d'opposer des images pour travailler ensemble. Il faut se rencontre entre collègues et discuter ensemble. »

LG : « En France la recherche universitaire en Éducation Musicale est très peu approfondie. Une interface entre le Ministère de la Culture et celui de l'Éducation devrait exister, au sein même de L'Université. »

HL : « Il faudrait en effet relier la recherche sur la pédagogie et l'enseignement concret sur le terrain. La prise de conscience existe, mais tarde à se mettre en place. »

PP : « Ce n'est pas forcément une avancée que de proposer des perspectives multiples. La recherche ne sera jamais intégralement applicable dans les établissements, les professeurs n'auront jamais tout lu de la recherche, et les protocoles des chercheurs exigent du temps. En attendant... les enseignants doivent enseigner ! »

LG : « Mais des spécialistes de la pédagogie permettent à des enseignants d'avoir accès à des connaissances et des réflexions qu'ils ignoraient .»

PP : « C'est vrai. Ce type de formations trouverait d'ailleurs tout à fait sa place dans les plans académiques de formation continue. Cela est déjà le cas dans l'Académie de Reims. »

FF : « L'Université n'a pas non plus pour unique vocation de former les enseignants et les textes sont inquiétants car ils ne permettent pas à un enseignant d'avoir une moitié de service dans un collège ou un lycée et l'autre pour de la recherche à l'Université. »

OT : « Arrêtons de dire que l'Université n'est pas là pour former des enseignants de collège. Même l'enseignant-chercheur doit se poser de questions sur ses compétences pédagogiques. Dès le DEUG, il faudrait mener avec les étudiants une réflexion sur la psychologie des enfants, des adolescents et leur rapport à l'adulte. La plupart de ces étudiants passeront un concours pour être enseignant. »

Un congressiste instituteur : « Et en ce qui concerne l'enseignement dans le cycle primaire ?»

OT : « Désormais, un licencié en musicologie peut s'orienter vers le primaire ou le secondaire. »

HL : « Pour ce qui est des budgets, il existe de grosses disparités entre les universités, même pour le même type de formation en musicologie. »

FB : « Pour moi, c'est par manque de concertation au niveau national. Les variations pour le DEUG vont de 750 à 900 heures. Il ne faut pas laisser ces disparités continuer à exister et les choses se régler au cas par cas. »

OT : « Dans les IUFM les disparités vont de 500 à 700 h de formation. Il serait bon que les IUFM aussi soient alignés. »

HL : « Revenons justement sur les IUFM. »

OT : « A ma connaissance il n'y a que 4 IUFM qui fonctionnent en partenariat avec les conservatoires. »

HL : « Comment pourrions nous associer aussi d'autres structures comme les Centres d'Art Polyphoniques ? »

YQ :« Ces questions ont été posées lors de la mission de Marc-Olivier Dupin par les représentants de l'APEMU. Il faut faire des propositions et les faire remonter à la Mission pour les Arts et la Culture. »

Réforme des épreuves du CAPES

HL : « Abordons à présent la réforme du CAPES. »

FF : « Comment a t on pu supprimer l'épreuve vocale incluse dans la direction de cœur ? On est tout de même des professeurs d'éducation musicale et de chant choral !»

Yolande Barbier (professeur d'éducation musicale, Toulouse) : « J'ai moi-même souffert de cette épreuve vocale. Quels étaient les critères d'évaluation ? Était-ce le niveau prix d'un CNR, uniquement pour le chant lyrique ? Il fallait revoir cette épreuve pour être plus proche des conditions réelles d'exercice du métier !»

EG : « La suppression de l'épreuve vocale au CAPES n'implique pas, de toute façon, la suppression d'une formation vocale, fût-elle classique ! »

OT : « Un problème subsiste : la définition du chant pour le jury du CAPES, ainsi que les critères d'évaluation. »

HL : « A mon avis c'est une aptitude à juger une technique. »

CS : « En somme, c'est la même chose qu'un jury de DE ou de CA ! »

Dominique Terry (professeur d'éducation musicale, Lyon) : « Un professeur de collège doit-il chanter comme un chanteur lyrique ? »

FB : « Il n'existe pas de jury spécialisé dans tous les aspects du chant, mais les jurys ne pénalisent pas les styles choisis par les candidats si ces derniers sont adaptés à leur voix. »

OT : « Ce n'est pas la disparition de l'épreuve qui signifie la disparition du chant, il est toujours présent dans l'épreuve de direction de chœur, dans celle d'arrangement et dans l'épreuve sur dossier. »

HL : « Le jury est composé de personnes sensées qui savent évaluer un travail vocal ! »

CS : « Mais les jurys se réunissent une heure avant l'épreuve ! »

HL : « Les résultats sont du ressort des présidents de jury. »

FB : « Un jury est composé d'enseignants, d'IA-IPR, de professeurs de conservatoire, qui auront des critères d'évaluation différents. »

FD : « L'épreuve sur dossier pose également des problèmes aux préparateurs et est source de déceptions énormes pour les candidats .»

FB : « Après une rencontre avec les formateurs IUFM, on se rend compte que chaque président de jury a donné une orientation différente à l'épreuve et les débats entre les membres du jury étaient délicats. »

HL : « Et si nous parlions de l'archaïsme de la première épreuve, la dictée musicale. »

EG : « Une grande réflexion est en cours sur ce texte, elle s'oriente sur un contrôle de l'oreille à partir de plusieurs éléments : mélodie, polyphonie, rythme, accords, culture auditive. »

Jean-Noël Sarrail (professeur d'éducation musicale, Toulouse) : « Chaque candidat devrait avoir un casque individuel pour pouvoir noter ce qu'il perçoit et revenir sur un passage en cas de besoin. »

PP : « C'est une question d'organisation du concours et de moyens accordés. On trouve ce genre de dispositif dans les concours du type CA de Culture. »

CL : « Et dans l'agrégation on constate la suppression de la variation dans l'épreuve d'écriture. »

HL : « Cela conduit à la suppression de l'épreuve d'écriture ! »

OT : « Il faut regarder les épreuves les unes par rapport aux autres . Il faut arriver à un consensus sur les compétences évaluées au concours.»

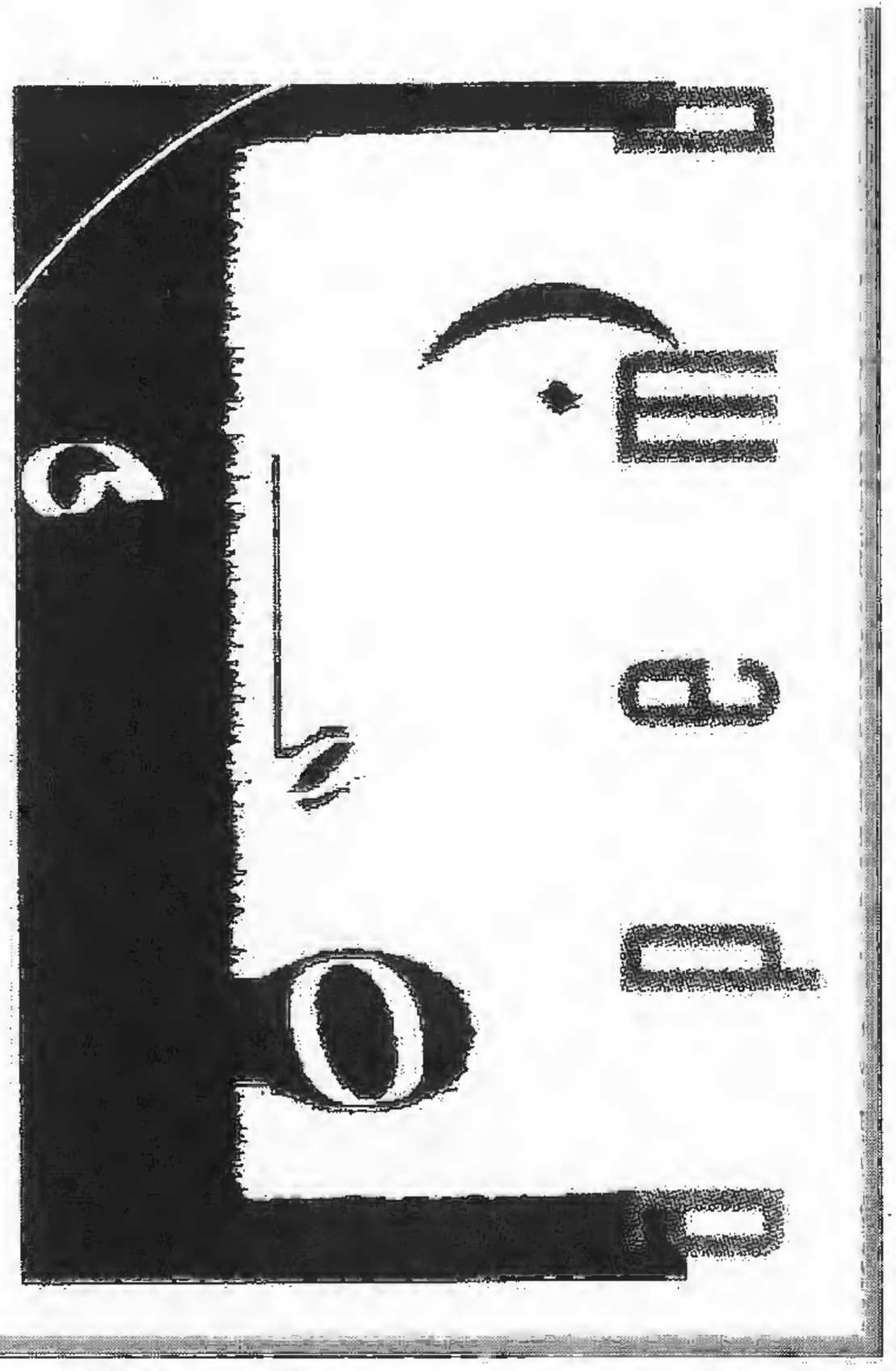
JNS : « Il faut que les épreuves soient en rapport avec notre travail . »

OT : « Les épreuves doivent être en liens avec les réalités de notre métier, le CAPES reste avant tout un concours de recrutement. Tous ces étudiants licenciés ont déjà passé un diplôme dans leurs universités respectives. »

PP : « Fin de séance et remerciements»

Propos retranscrits par Yolande Barbier
Professeur d'éducation musicale, Toulouse

PRATIQUES MUSICALES



ANALYSE DE LA MUSIQUE ANCIENNE ET ÉCRITURE

Frédéric Billiet
Professeur à l'Université de Rouen

L'analyse de la musique du Moyen-Âge et de la Renaissance occasionne un surcroît de difficultés aux étudiants de musicologie des universités françaises dans la mesure où ils découvrent souvent le répertoire qu'ils doivent étudier. A partir des fondements du cours et des ouvrages de référence, les étudiants rédigent des commentaires d'œuvres musicales qui ne font ressortir que des constats techniques : recherche du mode par le rapport teneur/finale et de la structure ; types d'ornementation et de notation... Rien n'est dit sur les contraintes socio-historiques (statut des artistes, censures des pouvoirs temporels et spirituels, débats philosophiques,...) qui s'imposent au compositeur, rien sur les règles de composition et leurs éventuelles transgressions qui caractérisent souvent le style, rien sur les rapports texte-musique, au-delà de quelques remarques sur un effet de figuralisme. L'étudiant imprégné de culture harmonique n'a pas les moyens de s'exprimer sur la qualité d'une courbe mélodique, sur la fluidité des lignes superposées et leurs cadences respectives. Il ne peut pas ressentir ce répertoire sans le pratiquer : écouter et chanter les oeuvres mais aussi s'initier aux principes d'écriture qui les régissent.

Une expérience a été menée en ce sens à l'Université de Rouen pour un cours où sont rassemblés 110 étudiants en moyenne par année. Le cours comprend des enseignements d'histoire de la musique, d'initiation à l'écriture et d'analyse pour la période du Moyen-Âge (1er semestre) et de la Renaissance (2ème semestre), à raison de 2h30 par semaine. Le cours magistral d'histoire de la musique (1h30) permet de comprendre le contexte dans lequel sont créés les répertoires et les oeuvres qui seront analysées. L'analyse est précédée d'exercices d'écriture fondés sur quelques règles et principes en usage à l'époque concernée. Les étudiants répartis en groupes de 5, soit 22 groupes, travaillent hors du cours l'ensemble des exercices proposés. En fonction de la progression du cours et renseigné sur les différentes possibilités d'interprétation, chaque groupe (1 groupe par semaine) exécute publiquement le travail réalisé (10 minutes environ).

Les exercices sont collectivement corrigés afin d'élever progressivement le niveau d'exigence et de générer ainsi des éléments d'analyse qui pourront aussitôt s'appliquer sur les oeuvres proposées par l'enseignant. Un dossier comprenant l'ensemble des exercices est rendu par chaque étudiant en fin de deuxième semestre. Il compte dans une moyenne qui comprend la note d'oral collectif, la note du dossier et la note de commentaire écrit d'une œuvre musicale.

Quels sont les exercices d'écriture demandés?

1) création d'une psalmodie à partir d'un psaume en latin (dont la traduction est fournie, si nécessaire).
2) création de l'antienne (indiquer le style et le mode) avec une cadence finale descendante IIème > Ier degré.
3) transposition de l'antienne à la seconde.
4) à partir de l'antienne originale - qui devient *cantus firmus* - réalisation d'un *organum* parallèle, d'un *gymel* ou d'un déchant.
5) réalisation d'un *organum* fleuri à 2 voix – le *cantus firmus* étant en valeurs longues.
6) extraire deux phrases mélodiques du *cantus firmus* pour construire un rondeau monodique de trouvère, avec l'ouvert et le clos. Prévoir un accompagnement mélodico-rythmique improvisé pour une interprétation de type rondeau à danser.
7) transformer la cadence de l'organum en une cadence à double sensible ou à la Landini.
8) écrire une danserie de 2 à 4 voix à partir des éléments mélodiques du *cantus firmus* (branle simple ou double, pavane ou gaillarde).

Description des exercices:

Exercices 1-2-3

En respectant le sens de l'élaboration des formes du répertoire liturgique des premiers chrétiens, les étudiants doivent réaliser la psalmodie d'un psaume biblique en latin. L'intonation, la teneur, la *meditatio* et la finale devront correspondre aux possibilités offertes dans le cadre de l'*octoechos,* même si d'autres formules sont acceptables. Les flexes sur la teneur sont permises pour ceux qui connaissent bien l'accentuation de la langue latine et ce que nous appelons la « musique de la langue » (*cantus obscurior*).

Selon le déroulement historique hypothétique du IIIème au Vème siècle, la psalmodie donne naissance à un encadrement mélodique: l'antienne. Le « texte fleurit en musique »[1], et chaque mot devient un mot mélodique dans une phrase qui s'élance (*arsis* plutôt syllabique) et fait sentir sa fin (*thesis* ornée), le tout dans une appropriation des formules modales que les étudiants doivent vivre individuellement par un travail d'improvisation dans le mode choisi.

A partir d'un verset significatif du psaume, les étudiants construisent une pièce mélodique qui tient compte de la modalité du psaume et de son enchaînement, de l'accentuation latine, du sens du texte (une traduction du psaume figurera dans le dossier), des règles d'écriture et des procédés

[1] Expression bien connue de Dom Jean Claire, ancien maître de chapelle de l'Abbaye de Solesmes.

d'ornementation de la musique liturgique chrétienne selon les critères de Solesmes (les ornements de tradition byzantine par micro-intervalles sont trop complexes pour le niveau des étudiants). *Le Précis de Chant grégorien* selon les principes de Dom Moquereau[1] et les introductions des paroissiens romains édités entre 1920 et 1960 rappellent toutes les règles de composition de ces mélodies conçues pour être retenue mentalement d'où l'importance de la centonisation[2].

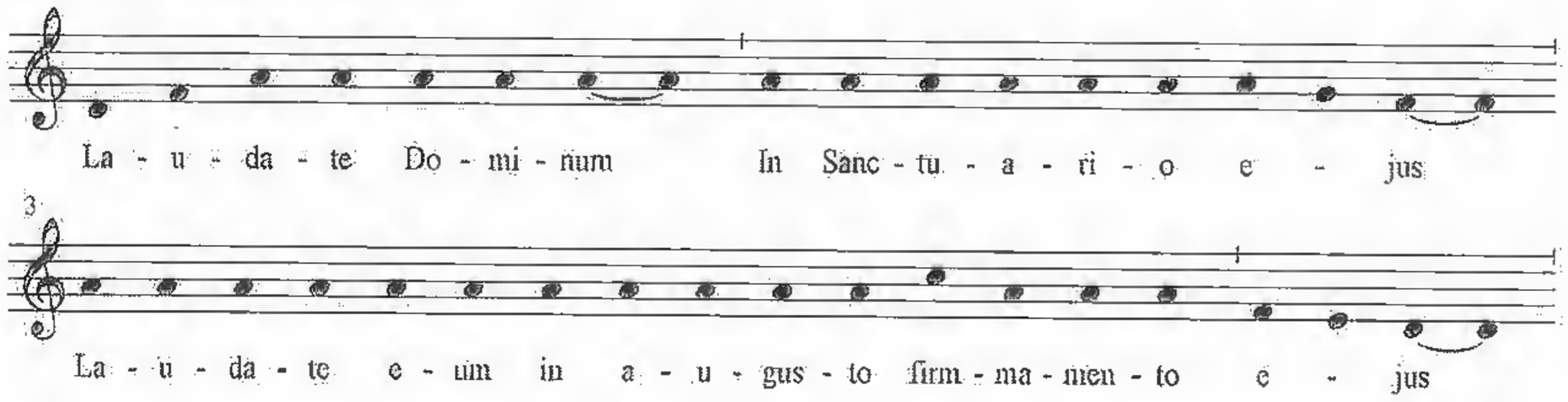
La pratique du chant collectif en répétition permet aux étudiants de mesurer la qualité mélodique de l'exercice[3]. Toutes les difficultés de justesse ou de respiration du texte révèlent souvent une incompréhension de ces règles. Lors de l'interrogation en cours[4], les étudiants enchaînent l'antienne, la psalmodie résiduelle et l'antienne (ABA) *a cappella,* à l'unisson ou à l'aide d'un bourdon vocal comme dans certaines liturgies orthodoxes. L'antienne est notée selon un choix justifié de transcription. Elle est aussi transposée à la seconde pour s'assurer que les étudiants ont bien compris le principe de la modalité et de l'absence de diapason.

Exemple n°1a[5] *: création d'une psalmodie en mode de Ré authente.*

La Psalmodie

Le psaume est un chant sacré hébreux passé dans le culte chrétien. Les 150 psaumes de l'Ancien Testament ont sans doute été réunis du temps de David, au Xème siècle avant J.C. Au IVème siècle, St Ambroise introduit à Milan sa récitation. Le psaume est l'élément prédominant de tous les offices, hormis la messe. Il n'est pas à proprement parler une forme musicale ; c'est une simple récitation chantée. Les textes sont déclamés *recto tono* avec quelques inflexions mélodiques très courtes.

Création d'une psalmodie



[1] *Le Précis de Chant grégorien selon les principes de Dom Moquereau*, Schola Saint Grégoire, Le Mans, 1994, 82 pages.

[2] Réitération de cellules mélodiques ou de motifs permettant une mémorisation plus aisée des chants de tradition orale.

[3] Cette technique pédagogique appliquée en première année favorise aussi les contacts entre les étudiants.

[4] Les premiers groupes sont interrogés sur la base du volontariat et le barème suit le niveau progressif des exigences après les corrections.

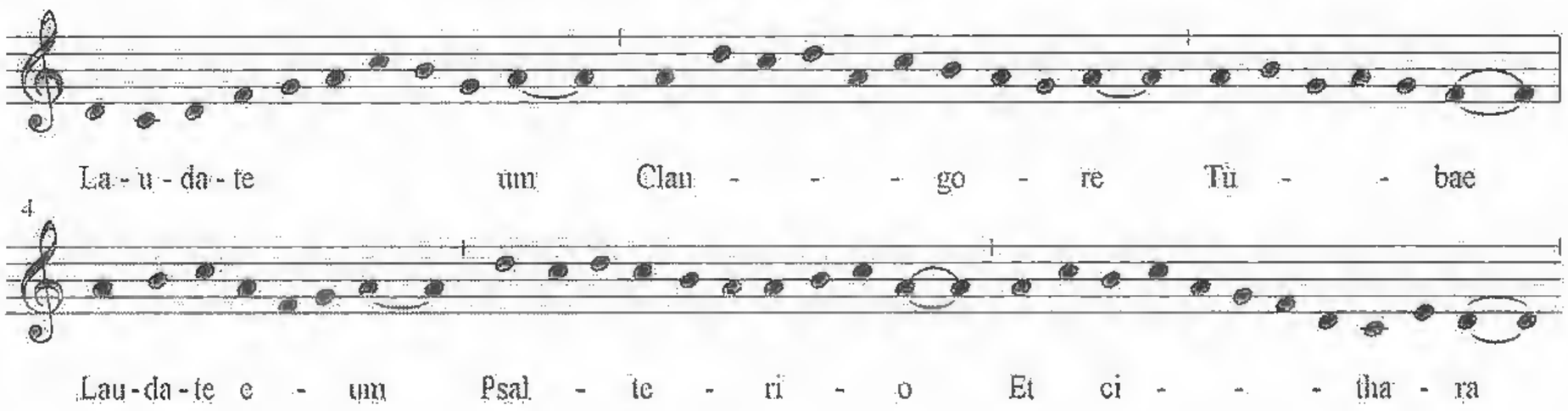
[5] Tous les exemples proviennent de réalisations d'étudiants, sans correction : Denis Basset, Denis Cotinat, Philippe Jeanneret, Philippe Martin et Joëlle Camoin-Crespy, Marie-Françoise Gaillard, Valérie Meijer, Christian Rondepierre.

Exemple 1b : à partir de la psalmodie précédente est inventée une mélodie d'antienne par ornementation de la trame psalmodique sur un verset significatif du psaume choisi.

L'antienne

Le terme d'antienne, qui caractérisait primitivement le chant en deux chœurs alternés (*antiphona*), en est venu à désigner une pièce mélodique exécutée avant et après le psaume par les deux chœurs groupés. Son texte, très mélismatique, est un verset ou un élément de verset du psaume encadré. Vu l'abondance des psaumes dans l'office, on conçoit que l'antienne soit la forme mélodique par excellence du chant grégorien, d'autant plus qu'elle a vu rapidement s'étendre son rôle propre.

Création d'une antienne mode authente de ré



A ce moment du cours, l'étudiant peut commenter les pièces de la messe dite « grégorienne », ayant éprouvé la structure par rapport à la fonction liturgique, les contraintes que pose le texte pour l'allure mélodique générale et, pour chaque phrase, les ponctuations et l'organisation des cadences monodiques[1], les formules modales et l'ornementation, la fiabilité de la transcription et les possibilités d'interprétation.

Ce travail est profitable pour l'analyse des oeuvres profanes et sacrées créées lors les siècles suivants. Jusqu'au XVIIème siècle, les grands polyphonistes étaient des chanoines formés dans les maîtrises où ils ont chanté quotidiennement le grégorien. Les allures mélodiques de leurs chansons polyphoniques sont très comparables à celles du chant liturgique si bien que seule la langue employée permet de distinguer le motet-chanson de la chanson-motet. De plus, les pièces instrumentales de cette époque, doivent leurs mélodies, d'essence vocale, aux formes dont elles s'émancipent progressivement. Enfin, jusqu'à Schubert compris, de nombreux compositeurs ont été formés dans les maîtrises des cathédrales dont ils ont conservé l'héritage.

[1] La cadence spondaïque (à un accent) est privilégiée pour obtenir un mouvement descendant IIème Ier degré, indispensable à la réalisation d'une cadence à double-sensible, demandée dans l'exercice 7.

Exercice 4

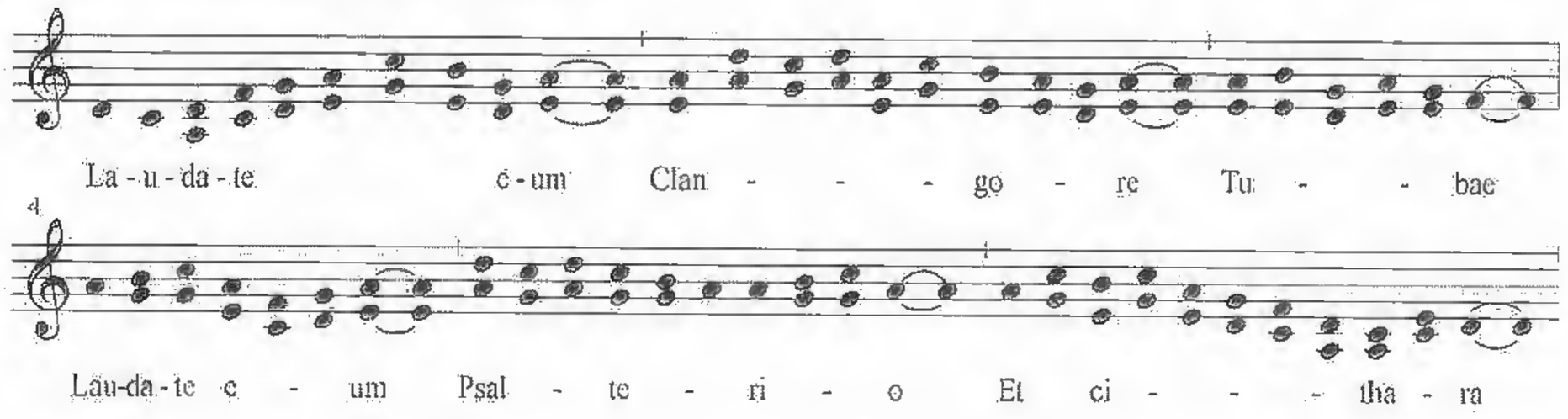
A partir de leur antienne (qui devient *cantus firmus*), les étudiants réalisent une polyphonie à deux voix : un organum parallèle, un *gymel* ou un déchant. Cette invention est précédée d'un cours sur les polyphonies improvisées ou semi-improvisées toujours pratiquées dans certaines régions de France[1] et du monde. Des œuvres notées des XIIème et XIIIème siècles sont lues et auditionnées et les règles élémentaires du déchant distribuées. Dans tous les cas, les étudiants peuvent transgresser le contrepoint rigoureux pour apporter une réponse plus musicale ou donnant plus d'aisance à l'interprétation. Ces transgressions doivent être expliquées. Elles correspondent souvent aux passages litigieux et géniaux repérés dans les oeuvres célèbres de cette époque.

Exemple n°2: Organum parallèle à partir de l'antienne créée dans l'exemple n°1 (cantus-firmus à la partie supérieure).

L'*organum* parallèle

L'*organum* parallèle continental, dont la consonance de base est la quinte et la quarte, opposé au *gymel* anglo-saxon à la tierce, apparaît dans un texte célèbre du XIème siècle : *l'Enchirias musices*. Sur le *cantus-firmus*, phrase de plain-chant exprimée en valeurs égales, vient se greffer la voix organale, évoluant toujours note contre note.

Création d'un *organum* parallèle



Exercices 5 à 7

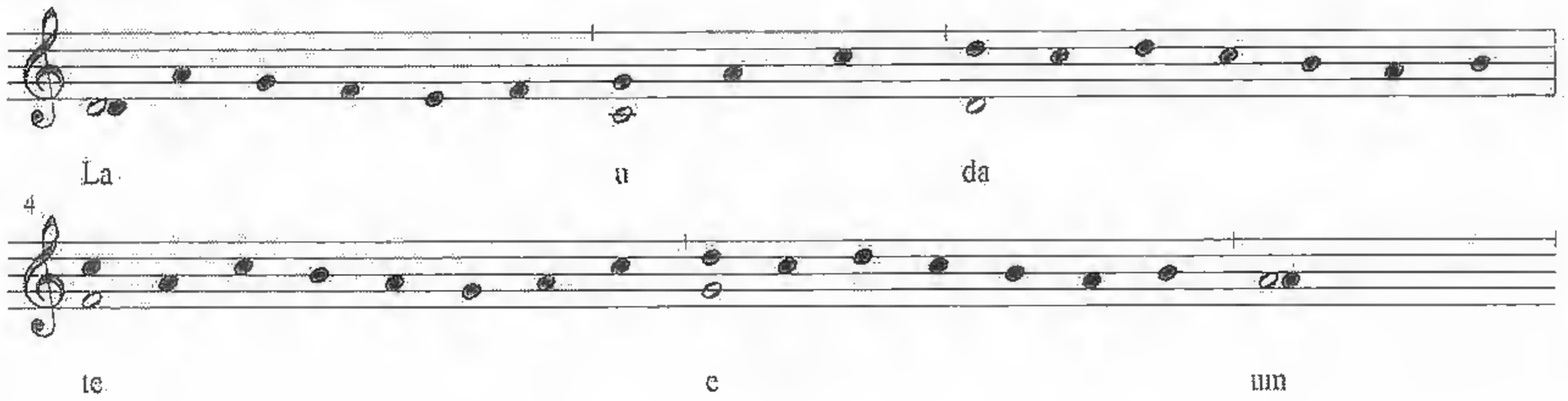
A partir de ce même *cantus firmus* (mélodie de l'antienne initiale), chanté en valeurs longues par quatre étudiants, une improvisation en contrepoint fleuri est interprétée par un chanteur ou un instrumentiste du groupe. Quelques éléments de cette improvisation sont notés dans le dossier personnel. Cette improvisation, proche des techniques du chant sur le livre (*cantus super librum*), est précédée d'auditions d'interprètes qui l'osent comme l'ensemble Venance Fortunat et Jan Garbarek qui joue du saxophone sur des oeuvres de Perotin dans le CD *Officium*, paru chez ECM.

[1] Les polyphonies religieuses corses par exemple.

Exemple n°3: Traces notées de l'improvisation, dans le cadre d'un organum fleuri sur les premières notes de l'antienne créée dans l'exercice 1 qui sont placées en cantus firmus à la partie inférieure.

***L'organum* fleuri**
L'origine directe de *l'organum* fleuri est le développement du déchant. La voix organale exécutée par le déchanteur prend une grande extension en s'enrichissant de longs mélismes, si bien que la teneur, toujours liturgique, doit augmenter considérablement ses valeurs afin d'attendre le soliste. *L'organum* fleuri est un chant liturgique paraphrasé de l'époque de l'*Ars Antiqua*.

Création d'un *organum* fleuri



Il n'a pas été possible de prolonger l'exercice vers une écriture en motet à 3 voix, qui demande des compétences plus affinées et un temps de correction qui dépasserait les limites horaires de notre cours. La transformation de la cadence de l'*organum* en une cadence à double sensible ou à la Landini ne sera que l'amorce de cet impossible travail.

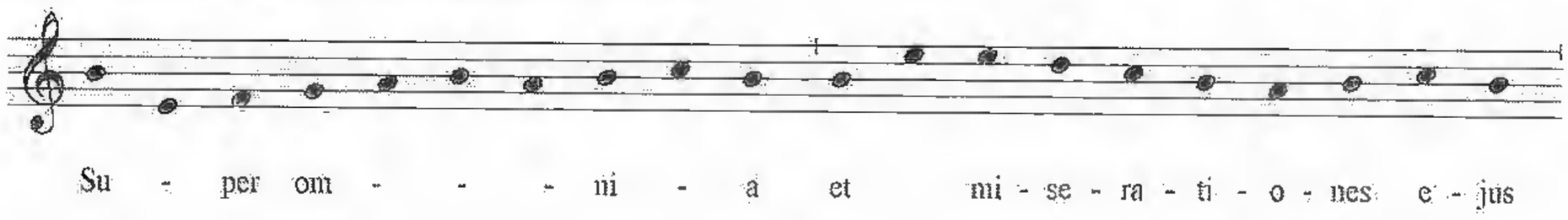
Exercice 6

Corrélativement à l'observation historique sur les transferts de répertoire, du sacré vers le profane, et du savant vers le populaire[1], les étudiants apprennent à extraire deux phrases mélodiques du *cantus firmus* sacré de l'antienne pour construire un rondeau monodique. Il s'agit de la forme poétique en huit vers (ABaAabAB) - à créer ou à emprunter - sur laquelle s'appliquent les deux mélodies rythmées et ponctuées en respectant la structure propagée par les trouvères avec l'ouvert et le clos pour la mélodie B[2]. Les étudiants chantent le rondeau avec un accompagnement mélodico-rythmique improvisé qu'ils prolongent pour une interprétation de type rondeau à danser dans laquelle la partie chantée est confiée à un instrument.

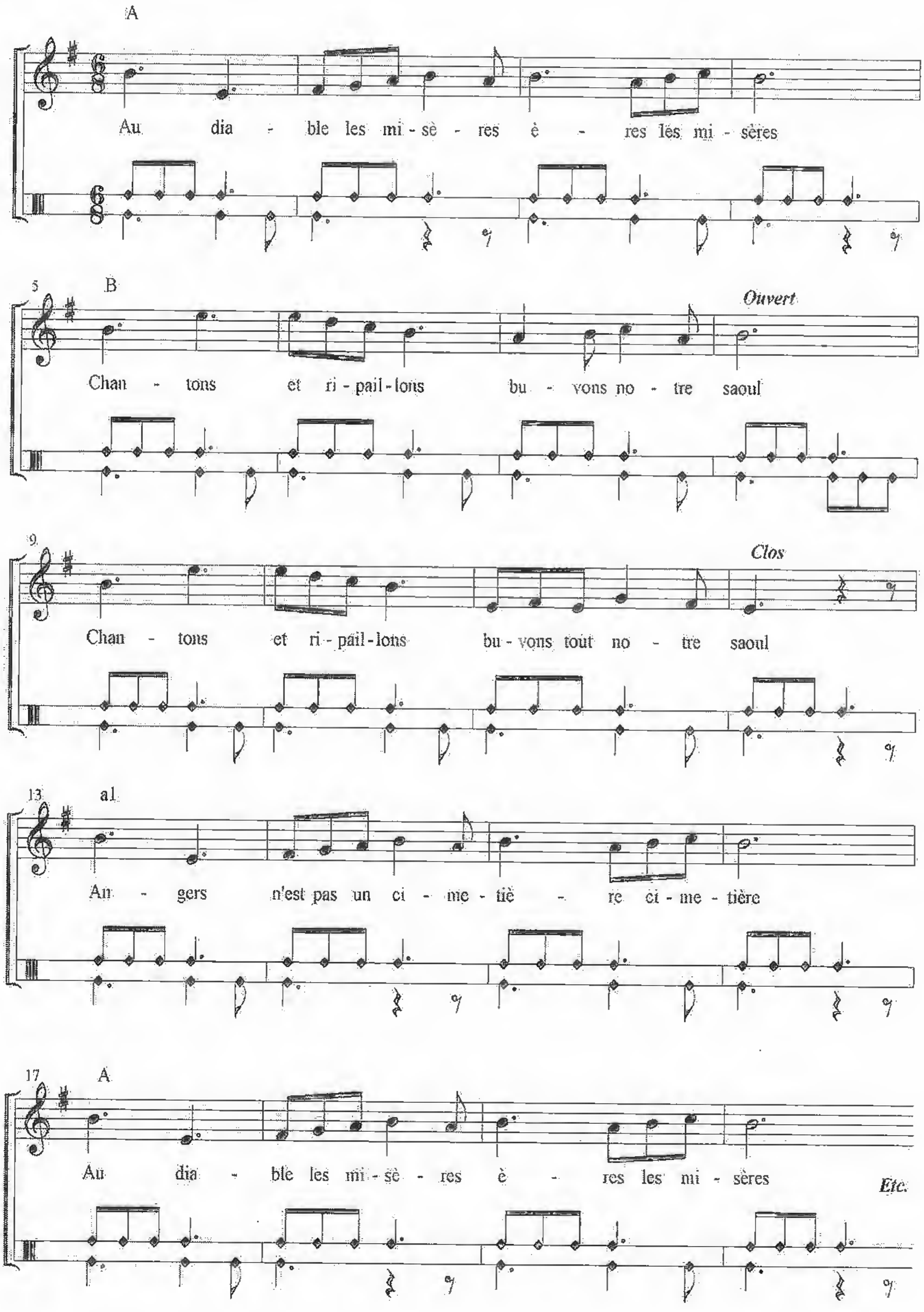
[1] Écoutes comparées des séquences transformées en danses (*Dies irae* > *J'ai vu le loup*) et des chansons de trouveurs adaptées pour les milieux populaires.
[2] Exemple de *Vos n'aler* de Guillaume d'Amiens.

<u>Exemple n°4</u>: Rondeau à danser à partir d'extraits d'une antienne inventée.

Phrases extraites du *cantus firmus*



Rondeau à danser



Exercice 8

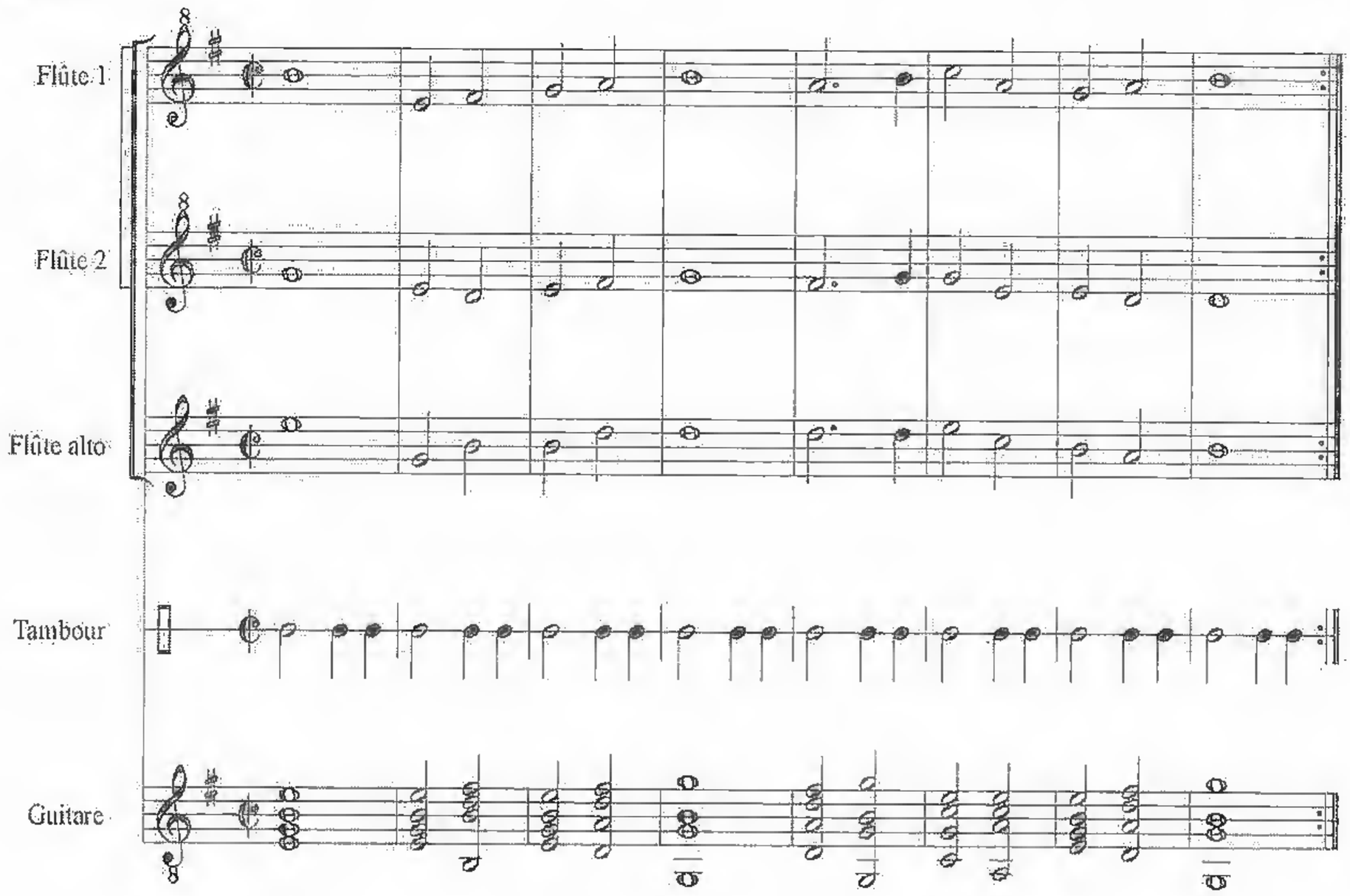
A l'inverse, lorsque les étudiants constatent que les compositeurs-éditeurs[1] récupèrent les danses populaires pour un usage de cour, s'opère la transformation de leur rondeau en une danserie de 2 à 4 voix. Le sens de la symétrie et le choix des mesures est capital, selon que les étudiants auront choisi le branle simple ou double, la pavane ou la gaillarde. A ce moment du cours, la lecture du *Traité de contrepoint* d'Olivier Trachier est fortement conseillée. Une interprétation instrumentale de la réalisation finale permet de vérifier la pertinence du rapport entre la modalité et les zones cadentielles, rendues tonales par les altérations ajoutées selon les principes de la *musica ficta*. (*Cf.* exemple 5 en page suivante).

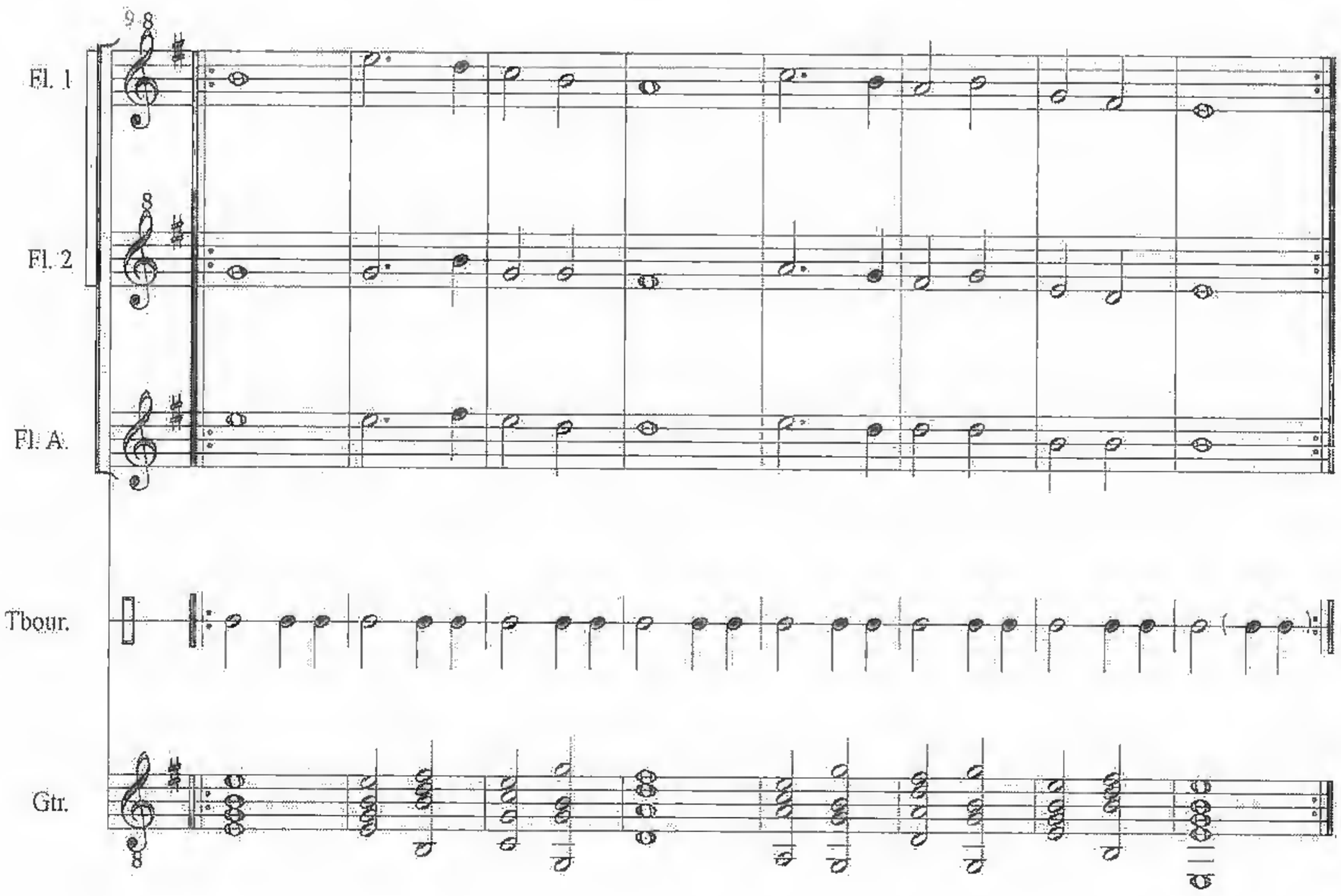
Cette expérience d'aller et retour entre l'érudition et l'écriture, avec de grands effectifs, donne des résultats satisfaisants. En restant dans les limites de l'initiation et de l'exercice, l'étudiant est confronté aux problèmes de l'improvisation, de la composition, de la notation de la transcription et de l'interprétation que pose la musique ancienne. Il comprend aussi le rôle et la fonction du *cantus-firmus,*[2] chant sacré, vénéré comme une relique sonore, mais déformé pour étayer les architectures polyphoniques et parfois récupéré dans le répertoire profane. Les étudiants prennent goût à cette musique et les commentaires d'oeuvres y gagnent en qualité.

[1] Praetorius, Gervaise, Phalèse, Susato...
[2] Tous les aspects du *cantus-firmus* sont traités dans les colloques *Itinéraires du Cantus-firmus* de la Sorbonne - Actes publiés aux Presses Universitaires de Paris-Sorbonne, sous la direction d'Édith Weber.

<u>Exemple n°5</u> : Le rondeau à danser de l'exemple précédent est transformé en pavane. L'instrumentation choisie par ce groupe d'étudiants correspond aux possibilités offertes dans les établissements scolaires.

Pavane





APPORTS DE L'ÉCRITURE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE BILAN, ATTENTES ET PROPOSITIONS

Isabelle BRETAUDEAU
Professeur à l'Université Lumière Lyon2
Formatrice au CFMI de Lyon

État des lieux

Je souhaiterais pour commencer, faire quelques remarques concernant les étudiants que nous rencontrons à l'université dans ces années de formation initiale (DEUG et Licence).

C'est un public très varié dans son parcours et son bagage culturel auquel nous avons affaire. Pour chacun d'eux, les outils techniques de base comme la lecture d'une simple partition ou la relation établie entre écriture et audition par exemple, peuvent ne pas être acquis ou à l'inverse, assimilés depuis longtemps. L'éventail estudiantin du Département de Musicologie de Lyon2 se répartit entre d'un côté, de complets néophytes et, de l'autre, des musiciens qui ont atteint le niveau DFE du CNR, voire davantage.

Nous avons de plus en face de nous des étudiants qui ne possèdent pas une culture classique traditionnelle, mais sont davantage imprégnés d'une culture que je qualifierais volontiers de « variétés » ou « télé-visuelle ». Un nombre important d'entre eux s'intéresse au jazz, mais peu, en définitive, le connaissent ou maîtrisent réellement sa technique et encore moins le pratiquent. Les musiques du monde leur sont un champ de connaissances vierge. Nous pouvons constater que, même pour ceux qui sont censés connaître un patrimoine musical, la culture auditive s'avère souvent fragmentaire ou lacunaire.

Leurs motivations à suivre un cursus de musicologie varient. Peu ont un projet professionnel déjà établi (ce dernier se précise généralement après la Licence), mais beaucoup savent déjà qu'*a priori* ils ne seront pas professeurs d'éducation musicale (le temps et leurs expériences nuançant dans les faits ce que trois ans plus tard, ils décident de faire).

Conditions de l'enseignement à Lyon 2

Des remarques précédentes découle ce constat : nous avons à gérer à l'Université des groupes de niveaux très hétérogènes.

En écriture, l'application de la réforme Bayrou (semestrialisation) décale d'un semestre pour les Deug1 le premier vrai contact des étudiants aux matières techniques (ils ont ainsi 4h d'écriture et de formation musicale hebdomadaires au 2nd semestre), de même qu'elle a eu pour effet à Lyon2 de supprimer l'année préparatoire au DEUG (APEM) qui existait auparavant et qui permettait, au moins à un bon nombre d'étudiants ne maîtrisant pas

du tout les premiers outils du langage musical, de bénéficier d'une année de mise à niveau. A son terme, la non-réussite aux examens impliquait pour eux une réorientation ; leur réussite, une entrée en Deug1. L'hétérogénéité des niveaux depuis deux ans s'est ainsi trouvée accentuée par cette nouvelle organisation pédagogique qui renvoie au 2nd semestre la réelle décision d'orientation, de même qu'elle compresse encore davantage les temps d'apprentissage et d'assimilation des outils du langage. Les étudiants de Deug2 ont un cours d'écriture de 2h30 hebdomadaires tout au long de l'année ; ceux de Licence, de 2h.

Les cours d'accompagnement-pratique du clavier s'adressent à tous les étudiants, pianistes comme non-pianistes, maîtres comme non-maîtres des outils de langage. Cette matière ne se trouve enseignée qu'à partir de la deuxième année de DEUG à Lyon à raison d'1h hebdomadaire. La difficulté pour certains étudiants est de pouvoir disposer chez eux ou chez un ami d'un clavier pour s'exercer, soit qu'ils ne sont pas suffisamment fortunés pour en acquérir ou en louer un, soit que leurs conditions de vie en résidence universitaire, pour ceux qui y logent, ne facilitent pas la pratique de l'instrument, soit encore qu'ils ne souhaitent pas au fond « investir » (dans tous les sens du terme) ce domaine. L'infrastructure du département de musicologie quant à elle (nombre de salles, nombre d'instruments disponibles), ne permet pas aux étudiants de pouvoir travailler cette matière sur place.

Les classes constituées comportent souvent un nombre très élevé d'étudiants ; le suivi individuel du travail relève donc souvent de la gageure, à moins d'investir un nombre d'heures exorbitant dans cet exercice et de se voir transformé en machines à corriger.

En écriture, nous « tournons » avec des groupes constitués de 40 à 45 étudiants en moyenne, sur les deux premières années d'étude ; environ deux fois moins en Licence ensuite, car le nombre d'étudiants préparant le diplôme est moindre. Là plus qu'ailleurs, se pose pour nous la question du suivi de nos étudiants dans ce qui constitue leurs premiers pas d'harmonistes.

En accompagnement-pratique du clavier, les conditions s'avèrent meilleures, puisque nous voyons des groupes de 10 à 12 étudiants. Cependant, la connaissance meilleure de chacun des étudiants rendue réalisable s'opère avec des temps réduits pour chacun (12 étudiants/heure = 5minutes pour chaque étudiant !).

Le rythme de l'année universitaire conduit à dispenser une formation ramassée. Ce rythme, comme la perspective permanente des examens, ne favoris pas une assimilation en profondeur des contenus. L'optique « partiels » peut, du reste, facilement déraper sur une tactique de bachotage de la part des étudiants. En tout état de cause, si l'on tient compte du fait que l'incitation au travail hors période universitaire ne fait guère recette, les contenus enseignés restent en friche pendant une période longue.

Finalité de l'écriture et de la pratique clavier dans la formation initiale de Lyon2

Dans le cursus universitaire, l'écriture comme l'accompagnement s'insèrent dans un diplôme dont la vocation est de fournir à l'étudiant une culture musicale à la fois basique et la plus complète possible. Ce ne sont pas *a priori* des enseignements à destination de futurs techniciens de l'écriture. Ils ne constituent donc qu'un élément de la culture musicale générale de l'étudiant.

Dans ce cadre, les visées pédagogiques consistent :

- à donner une culture générale de la musique tonale qui, espère-t-on, fournira à l'étudiant une aide à la compréhension de cet art, à la fois dans ses mécanismes et dans ses styles ;
- à développer une technicité (apprendre comment organiser les accords, organiser les sons dans l'espace, organiser l'écriture suivant l'effectif instrumental ou(et) les impératifs techniques des musiciens, quel vocabulaire et quelle syntaxe utiliser en fonction de styles divers) qui devrait leur permettre de s'adapter et de réagir à diverses situations ;
- à développer la créativité, donner des pistes de création ;
- à développer le travail de l'oreille et le goût pour les couleurs et les sons ; partant, à ouvrir la curiosité de l'oreille, la curiosité tout court pour la musique et sa facture.

Contenu des cours d'écriture et de pratique clavier à Lyon2

Dans ce contexte, la formation initiale d'harmonie à Lyon2 essaie de « balayer » un faisceau d'époques (de la Renaissance au début du XXème siècle), de styles (du baroque aux variétés), d'instrumentations (du piano au quatuor à cordes, en passant par diverses formations vocales) aussi larges et variés que possible, d'alterner exercices de chants donnés comme de créativité plus ou moins « dirigée ».

Le cours d'accompagnement, ou pratique du clavier, souhaite donner à chaque étudiant une autonomie digitale sur l'instrument, autonomie qu'il exercera soit en jouant la mélodie main droite et en s'accompagnant main gauche, soit en chantant et en s'accompagnant des deux mains. La maîtrise d'un instrument polyphonique nous semble fondamentale dans la formation. Deux supports musicaux se trouvent utilisés dans le cours : des textes allant stylistiquement de la chanson folklorique aux pièces de genre (menuet, polka, habañera,...) en passant par des textes de conception plus classique (du baroque au premier romantisme) ; des chansons de variétés ou d'un répertoire plus « jazzy ». Pour chacun de ces supports, et dans une difficulté harmonique et rythmique d'accompagnement croissantes, des travaux d'harmonisation, de « repiquage » harmonique et de transposition à vue sont effectués. Les étudiants sont également sollicités pour inventer ou improviser, soit sur les petits textes proposés, soit sur une grille harmonique et (ou) sur un style donné. A la fin de l'année, ils doivent en outre créer une chanson qu'ils exécutent en classe.

Limites des enseignements

Tel est le contenu de l'enseignement de l'harmonie et de l'accompagnement que nous proposons actuellement à Lyon2. Il possède bien entendu ses limites dues à la fois aux missions auxquelles nous devons répondre, mais aussi au temps dont nous disposons, plus prosaïquement à des contingences matérielles (finances, matériel, salles,...), comme aussi à l'état actuel de nos réflexions!

Ainsi, pour l'écriture, la complexité grandissante du langage tonal, comme le temps imparti à la matière, ne permettent pas d'aborder la fin du Romantisme et le Post-romantisme, ni la modalité à partir de la fin du XIXème siècle ou l'école française du début XXème.
Pour des raisons similaires, nous n'abordons pas non plus l'écriture non tonale ou polytonale.

Comme nous essayons, autant que possible, de jouer et faire jouer chaque semaine ce qui a été écrit et que, là encore, le temps à consacrer par chaque étudiant à cet exercice d'une fois sur l'autre serait bien trop important, nous n'engageons pas en cours un travail sur des formations instrumentales très fournies (ce que permet en revanche le cours optionnel d'instrumentation de DEUG 2 mis en place il y a 5 ans maintenant).

Méthode(s)

Parlons maintenant un peu méthode, si nous en avons le temps. Chaque enseignant a son tempérament, son propre passé « d'enseigné », ses expériences. Il est aussi porteur des enseignements individuels qu'il tire de tout cet ensemble en mouvement. Chacun applique donc ce qu'il croit, d'une manière personnelle, qui se trouve en phase avec ses convictions et ses expérimentations successives. Il l'applique en fonction d'un contexte, c'est-à-dire en fonction de données et d'outils concrets qui sont à sa disposition comme en fonction d'absence d'outils : il s'adapte !

Quelle que soit la matière technique, j'essaie de donner la primauté à l'oreille et à ce que je nommerais le sensoriel « dirigé ». Je n'exclus pas le raisonnement ; je tente seulement, autant que faire se peut, de le mettre en action lorsque l'oreille a déjà effectué sa part. Quant au « mathématisme », il doit déterminer des principes de base, pallier des déficits auditifs ou sensoriels, mais ne pas devenir une justification en soi.

Les messages principaux que j'aimerais faire passer seraient :

- votre oreille fonctionne ; il faut *a priori* lui faire confiance ; si elle se montre rétive, insistez pour la « désengourdir » et travaillez-là ; elle se modèle et se perfectionne, si seulement on veut bien la solliciter
- l'écriture peut se goûter en terme de plaisir auditif, de plaisir à agencer et à savoir-faire, et pas uniquement en terme d'exercice intellectuel
- l'oreille n'exclut pas l'intellect, ce dernier la guide et la conduit à explorer
- expérimentez en chantant, en jouant, en écoutant et en analysant ce que vous faites, ce que vous lisez et entendez
- écoutez et affinez vos oreilles ainsi que votre compréhension sensible de la musique.

Succinctement, voici, par exemple, comment s'opère assez souvent l'harmonisation d'un texte en cours. Nous le chantons en respectant son caractère et son style, le phrasons, déterminons les notes angulaires de la mélodie et éventuellement son rythme harmonique. Puis, sous les notes de fins de phrases, nous déroulons en chantant les sons, puis les noms des sons (les accords donc) qui sous-tendent ces cadences ; ces points cadentiels épars indiqueront globalement un chemin tonal (modifiable s'il ne plaît pas). Phrase par phrase, à partir des notes angulaires et (ou) de la fréquence harmonique, nous procédons de même.

Dans certains styles de la musique de variétés et souvent dans le jazz, le choix de la note de basse n'apparaît pas déterminant : la couleur trouvée en soi, importe davantage et on la présente à l'état fondamental. Dans d'autres styles musicaux, la note de basse manifeste une sensibilité au sein de la couleur trouvée, mais aussi une réactivité ou inter-réactivité à la ligne mélodique qu'elle soutient. Pour faire saisir cet aspect des choses dépendant d'un contexte musical particulier (souvent difficile à concevoir et donc à entendre directement pour des étudiants qui n'ont pas cette sensibilité-là), nous partons souvent d'exemples d'auteurs. Ainsi, sur un thème donné, nous effectuons le même travail qu'indiqué plus haut, mais nous y ajoutons une comparaison avec la version de l'auteur. Nous reprenons à l'oreille son harmonisation avec ses notes de basse et essayons de comprendre ses choix. Une logique, issue de la pratique constatée, se fait jour.

Sur des textes aux contours mélodiques moins francs, comme sur des textes modulants ou plus mouvants tonalement, la méthode demeure à peu près semblable. Elle requiert cependant plus de finesse de perception (d'implication stylistique), plus de mobilité auditive (parvenir à entendre plusieurs ponctuations tonales différentes par exemple). Il apparaît encore plus indispensable à ce niveau, que l'étudiant fasse un travail personnel en ce sens, avec l'aide d'un instrument polyphonique, dans le prolongement de ce que nous faisons en cours.

Bilan

Quel bilan tirer de ces dernières années d'expérience à l'Université ? Je constate tout d'abord une implication contrastée des étudiants, en particulier pour les cours d'écriture. Il y a ceux qui décident d'investir la matière parce qu'elle les intéresse *a priori*, parce qu'ils perçoivent les bénéfices qu'ils pourront en retirer, ou parce qu'ils sont conquis par elle (cela arrive !). Il y a ceux qui n'y trouvent aucun intérêt ni d'ordre personnel, culturel, ni d'ordre pratique, soit que leur projet professionnel, d'après eux, ne l'intègre pas, soit que celui-ci, au contraire, est inexistant. La discipline restera malheureusement pour eux un *pensum*.

Les manques de motivation constatés proviennent souvent justement de leur difficulté à se projeter dans un avenir professionnel (sera-t-il même musical ?). Comment alors leur faire saisir les enjeux, ou à l'inverse la gratuité de la culture harmonique au sens large ?

Un nombre non négligeable d'entre eux, ceci explique sans doute cela, ne fait pas le lien entre ce qu'il apprend et le débouché qu'il peut en concevoir pour lui-même, tant en terme de culture que « d'outil pour fabri-

quer ». Cela pourrait tenir aux supports musicaux utilisés qui ne marquent pas constamment la liaison avec ce que sera une éventuelle pratique future. Cependant, considérant les différents profils de nos étudiants, cela n'est pas à 100% avéré et, en outre, on peut se poser la question de savoir s'il apparaît souhaitable de toujours abonder dans le sens d'une culture réductrice et démagogique stylistiquement parlant.

Une frange d'étudiants semble davantage manifester d'intérêt au « faire » ainsi qu'au résultat immédiat. Ce désir de concrétiser est très louable, naturel, et nous essayons toujours de le valoriser, mais conséquemment, la notion de temps pour acquérir et approfondir n'apparaît que très secon-daire, donc accessoire (« le tout, tout de suite »). Pourtant, quelque disci-pline que ce soit, le temps est indispensable pour éprouver et parfaire une technique - là se trouve sans doute l'une des multiples raisons qui fait que le cours d'accompagnement, et plus particulièrement le répertoire de la chanson dans lequel les résultats s'obtiennent rapidement, recueillent un intérêt plus marqué.

Parler de la curiosité naturelle pour la musique que l'on penserait naturelle chez des étudiants se consacrant à elle... Ils en manquent souvent cruellement, « mangeant » du cours, mais ne faisant pas l'effort d'aller au-delà, en écoutant ou en lisant par eux-mêmes (problème de temps disponible pour le faire ou de temps qu'ils désirent réellement y consacrer ?). Ils ne font pas l'effort de « culturation » qui serait nécessaire. Peut-on parler ici d'une attitude consumériste ?

Ceux qui arrivent avec un bagage culturel sonore réduit, sont handicapés pour la perception, la compréhension (et donc l'acceptation mentale) de finesses et subtilités de langage (aussi bien de couleurs harmoniques, que de phrasés par exemple). Ceux qui, en outre, arrivent avec un bagage technique faible, voire très faible (lecture, lien audition-écriture qui ne s'opère pas), ont du mal à franchir la barrière que représente alors l'écriture.

La diversité du public universitaire demeure cependant un élément fondamental et motivant. Fondamental, car pour l'écriture plus que pour toute autre matière, il permet au plus grand nombre d'accéder à une discipline qui dans les Conservatoires n'intervient qu'une fois le cursus de formation musicale déjà bien avancé, voire terminé ; motivant, car il nous oblige, nous, enseignants, à repenser les contenus des cours comme d'adapter notre pédagogie.

Propositions

Ce qui intéresse les professeurs d'éducation musicale que vous êtes réside notamment dans la mise en phase des concours avec votre pratique quotidienne ou, autrement dit, dans la correspondance des épreuves d'harmonie au concours, écrite ou pratique, avec ce que sera l'usage futur de l'enseignant. Les épreuves telles qu'elles existaient jusqu'à la session 2000/2001 apparaissaient insatisfaisantes parce qu'elles auraient péché en ce domaine. Peut-être d'ailleurs l'idée circule-t-elle, qu'en amont, la formation initiale harmonique, écrite et orale, ne répond pas aux besoins du terrain. Ce à quoi l'on pourrait répondre :

- la formation initiale universitaire ne se doit pas d'être orientée exclusivement vers les concours ; elle constitue, à la base, une formation générale (le G de DEUG) qui, peu à peu, se spécialise, en 2ème puis 3ème cycles ; son débouché principal certes, reste majoritairement l'enseignement, mais il ne l'est pas exclusivement
- le cloisonnement des matières, problème très français, fait que beaucoup d'étudiants ne font pas d'eux-mêmes le lien entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils peuvent et pourront faire, malgré nos efforts à vouloir leur faire franchir les barrières. J'ajouterai qu'à ce niveau, les supports musicaux proposés ne constituent pas forcément une gêne ou une restriction, puisque le bagage technique qu'ils peuvent retirer de l'harmonie et de la pratique au clavier leur sera déjà suffisant pour pouvoir se « débrouiller » dans une multitude de situations, allant d'une simple réalisation à des créations, en passant par des adaptations stylistiques diverses
- peu, en définitive, ont foncièrement la fibre créative. La majorité préfère souvent se rabattre sur la part plus théorique ou littéraire de la musique. Cette majorité fait aussi malheureusement le choix d'aborder l'écriture et l'harmonie comme on fait des mathématiques, jugeant cela plus rentable pour les résultats de partiels. Dans la vie professionnelle, ceux-là, seront ceux qui feront vraisemblablement l'impasse sur la part d'écriture, de pratique et de création dans leur travail, pour n'avoir eu qu'une vision comptable et à court terme de la matière ou pour avoir négligé par goût ou paresse cette partie de leur cursus universitaire. Si un musicien doit effectivement savoir parler des musiques, il doit aussi en être un praticien, un exécutant comme un acteur, connaissant ses mécanismes.

Il serait donc erroné de tenir la formation initiale, même imparfaite ce que je l'admets volontiers, pour cause obligée des maux du futur enseignant de collège sur cette question. La formation initiale n'est ni antinomique, ni incompatible, en termes de débouchés avec la pratique de l'écriture, de la création et de l'accompagnement, avec le métier de professeur d'éducation musicale.

Les questions que l'on peut se poser toutefois sont : comment ces futurs professeurs pourront-ils se servir de l'écriture-harmonie et de l'accompagnement dans leurs cours ? Quels débouchés pratiques pourront trouver les connaissances qu'ils auront acquises tout au long de leur cursus ?
Pour l'harmonie, ces débouchés pourront être des compositions vocales ou instrumentales pour ensembles variables qui serviront à l'activité de pratique vocale ou instrumentale du cours ; des transcriptions et arrangements vocaux ou(et) instrumentaux adaptés au niveau des élèves comme aux instruments disponibles en classe ; dans un autre domaine, une meilleure compréhension auditive de la musique tonale dans toutes ses dimensions (harmonie, écriture, instrumentation, structures, styles) qui appuiera l'activité d'analyse et d'écoute du cours.

Pour la pratique du clavier, ces débouchés pourront être l'accompagnement de chansons aux styles divers ; l'improvisation vocale (ou instrumentale) sur des grilles harmoniques et rythmiques données, ceci pouvant conduire à la création de chansons.

Épreuves au concours du CAPES en phase avec la vie professionnelle et épreuves démontrant les connaissances accumulées au cours d'un peu plus de 3 ans d'étude sont-elles incompatibles ? Que doivent en définitive réussir à montrer ces épreuves ? Que doivent-elles viser ?

- l'usage effectif de l'oreille harmonique
- le sens de l'organisation sonore, ou autrement dit d'un certain artisanat (savoir-faire) de l'espace et du temps (maîtrise d'une technique d'écriture minimale, ainsi que des idées musicales d'arrangement)
- la faculté de s'adapter à diverses situations stylistiques comme instrumentales
- la capacité créative du candidat.

Sur l'utilité voire la nécessité de ces aptitudes, le formateur universitaire autant que le professeur d'éducation musicale en poste pourront certainement s'accorder.

Le B.O. paru le 31 août 2000 a modifié les épreuves du CAPES. Les nouvelles dispositions touchant aux matières techniques, bien que non encore appliquées et quoique déjà acquises, risquent cependant d'être faillibles sur plusieurs des points qui viennent d'être énoncés.

A l'écrit, l'épreuve d'harmonisation d'un texte pour quatuor vocal, suivie d'une variation inventée (ou 2ème version) pour ensemble instrumental donné, est remplacée par une « harmonisation d'une mélodie donnée de 8 à 16 mesures. Le candidat écrit une basse et son chiffrage harmonique (durée : 1h30) ». Cette nouvelle épreuve fait l'impasse sur trois points : l'organisation de l'harmonie dans l'espace et le temps, l'écriture pour un effectif instrumental/vocal et stylistique donnés, la créativité.

On peut ajouter que la preuve d'une oreille fonctionnant réellement ne sera pas mieux apportée qu'auparavant dans ce nouvel exercice. Le recours effectif de l'oreille sera vraisemblablement encore plus difficile à détecter, car une basse à chiffrer se réduit plus facilement à un exercice mécanique qu'une épreuve où la pensée harmonique se matérialise dans l'espace. Le « 8 à 16 mesures » sera, souhaitons-le, une entité musicale suffisante, pour arriver à donner une cohérence à ce tout.

L'absence de mise en forme de l'harmonie, tant sur son plan vertical que sur les idées de leur écriture dans le déroulement du temps musical, paraît dommageable et non souhaitable.

Doit-on en outre ne plus spécifier une formation instrumentale et(ou) vocale (quitte à ne la dévoiler que le jour J), qui ne permet pas de vérifier les connaissances de base du fonctionnement individuel des instruments comme de leurs alliages de timbres.

La nature du texte (tonal, modal, populaire, classique, variétés) n'est pas déterminée, mais l'absence de précision sur ce sujet présentera sans doute l'avantage de maintenir en amont un travail sur différentes stylistiques (tant « classiques » que plus « modernes ») dans l'année. L'épreuve antérieure, il est vrai, présentait à ce niveau trop d'ambiguïtés qui ne satisfaisaient ni l'étudiant qui ne savait pas ce qu'on attendait de lui, ni le correcteur qui ne savait pas réellement comment il pouvait évaluer.

La disparition du texte vocal et donc d'un travail sur la prosodie a-t-elle été jugée nécessaire car non en rapport avec le futur métier d'enseignant ? Le professeur, pourtant, ne sera-t-il pas amené à recourir à ce type de travail dans le cadre de sa chorale par exemple ?

A l'oral, une épreuve intitulée « arrangement » apparaît, comportant la phase d'arrangement proprement dite à partir d'une partition pour chant et piano, à laquelle succède une phase de présentation du travail réalisé à l'aide du piano ou d'une station informatique, son commentaire et son exécution partielle. L'épreuve de pédagogie sous sa forme ancienne disparaît, dans laquelle, entre autres, l'harmonisation d'une chanson et sa présentation étaient requises.

Cette épreuve nouvelle, très intéressante, est de toute évidence utile au vu de ce que sera le métier du futur professeur. Signalons encore toutefois quelques points du libellé qui soulèvent en l'état des interrogations.

La partition donnée présente, on le suppose par son intitulé, une entité musicale déjà autonome où harmonisation, vie rythmique et, en moindre part, occupation de l'espace vertical sont déjà données. Ce n'est donc pas tant un *arrangement* qui est demandé au candidat qu'une *instrumentation* voire une *transcription*. Ce dernier disposant d'un instrument lui permettant d'entendre sa production, n'aurait-on pas pu (ne pourra-t-on pas) lui demander de trouver par lui-même une harmonisation au chant, quitte même, à lui en demander deux de styles différents qui correspondraient aussi à deux styles rythmiques d'arrangement auxquels la mélodie elle-même devrait s'adapter (blues, bossa, slow,...). Ceci aurait présenté l'avantage de pouvoir tester son oreille dans un autre contexte que celui de l'écrit, de voir aussi ses connaissances stylistiques appliquées, sa faculté à s'adapter à un matériau vierge ainsi que son aptitude à inventer, trouver réellement des idées personnelles d'arrangement non soufflées par une partition qui guiderait en bonne partie la suite des opérations. Dans sa vie professionnelle au demeurant, le professeur aura-t-il toujours recours à ce type de partition ou n'aura-t-il pas justement à créer, parfois *ex nihilo* ou d'une simple mélodie ? Son autonomie musicale et technique réelle ne sera pas démontré ici.

Dans son énoncé premier, cette seconde épreuve pose le problème de l'exécution simultanée de l'instrument polyphonique et de la voix. En outre, le candidat pourra-t-il ne se servir que de sa station MIDI pour exposer son travail et donc faire l'impasse sur une pratique instrumentale ? Ceci devrait être éclairci.

Qu'il soit capable d'accompagner une chanson avec un instrument polyphonique, même si cela ne doit pas être un type de prestation exclusif, demeure toujours un élément important du cours (montrer que le « prof » sait jouer) qu'il faut pouvoir évaluer le jour du concours. Aucune autre épreuve de l'oral ne semble prévoir explicitement de le vérifier et le texte officiel de celle-là dit : « Au terme de la préparation, le candidat présente la partition de sa réalisation au jury, en interprète des parties significatives et la commente. Au moment de la soutenance, le candidat dispose d'un piano, de percussions et d'une station d'informatique musicale équivalente à celle utilisée lors de la préparation. Il peut en outre apporter son instrument

personnel. » Le texte reste ambigu : rien ne prévoit que le candidat chantera effectivement en s'accompagnant, mais rien ne l'interdit non plus. Peut-être serait-il souhaitable de lever cette équivoque. Car, est-il envisageable de mettre sur le terrain des enseignants musiciens dont on ne pourra même pas vérifier qu'ils puissent un minimum chanter une chanson en s'accompagnant d'un instrument polyphonique ?

L'intitulé de l'épreuve laisse le choix entre un support musical traditionnel et un autre, informatique. Intégrer l'élément d'informatique musicale au concours est justifié et bienvenu car il fait partie intégrante du paysage musical actuel. Au niveau de la préparation, ne risque-t-il pas cependant d'y avoir des disparités entre d'une part des universités « nanties » et « non nanties », et d'autre part entre des universités pouvant dispenser un enseignement individualisé et d'autres ne pouvant le faire (à Lyon2 par exemple, le nombre de candidats se présentant au CAPES oscille depuis 3 ans entre 70 et 85) ?

Enfin, une interrogation se fait jour : l'informatique à terme, ne risque-t-elle pas de se substituer complètement au savoir-faire manuel ou, en d'autres mots, la machine n'en viendra-t-elle pas à supplanter l'humain ?

Conclusion

En conclusion, j'indiquerai ce que peuvent être dans l'état actuel mes souhaits d'enseignante dans sa pratique quotidienne ainsi que sur les épreuves d'harmonie écrite et oral au CAPES d'éducation musicale et chant choral.

Enseignement universitaire

- relier davantage le cours de pratique clavier, d'harmonie-écriture, d'instrumentation et d'analyse : que la communication s'instaure spontanément entre des disciplines naturellement complémentaires (ils expliquent une même réalité sous différents angles) afin de créer plus de sens dans la musique et l'enseignement
- des cours sur une période plus continue : le rythme de l'année universitaire induit une absorption importante de contenu en peu de temps, comme elle laisse le terrain labouré en friche pendant une période trop longue
- des classes moins chargées[1]
- des cours où le rapport, temps de cours/nombre d'étudiants inscrits, laisse davantage l'opportunité de jouer et commenter les productions hebdomadaires
- la pratique d'un instrument polyphonique pour les étudiants dès la 1ère année d'étude afin d'établir un lien plus direct et plus rapide entre la pratique de l'harmonie, son audition avec le geste écrit[2].

---

[1] Éviter des TD d'analyse à 60 étudiants ou des cours d'écriture à 40 ou 45 étudiants par exemple.

[2] Notons que, concernant l'enseignement de l'informatique musicale, les étudiants de Lyon2 y ont accès dès la 1ère année de leurs études ; il se poursuit ensuite.

- que le geste d'écriture, la créativité et les notions de styles quels qu'ils soient, soient restaurées
- que la philosophie des épreuves techniques, soit la recherche de l'autonomie musicale et créatrice des candidats et non celle d'un assujettissement ou d'une soumission à une matière musicale préexistante (il faut éviter de fabriquer des consommateurs de la musique qui ne comprennent pas ses mécanismes)
- que, de manière générale, l'on puisse vérifier les qualités à la fois de musicien et de praticien de la musique du candidat.

Considérées dans leur ensemble, les nouvelles épreuves techniques, à l'écrit comme à l'oral, risquent de conduire à ne plus pouvoir évaluer la créativité des candidats, ni leur savoir-faire et leur sensibilité, plume ou l'instrument polyphonique en main, ni leur capacité à adapter un matériau à une situation stylistique proposée.

Si ces épreuves, par leur contenu, expriment la vision de ce que sera le futur professeur d'éducation musicale, celle-là m'apparaît davantage être celle de quelqu'un tributaire d'un matériau préexistant, mais non celle d'un musicien praticien capable d'inventer par lui-même, de moduler son matériau harmonique en fonction d'une situation donnée, de gérer l'espace sonore suivant des contraintes instrumentales ou techniques, ou d'être capable de jouer et chanter en même temps.

L'informatique musicale, indispensable, doit cependant rester un outil pour expérimenter, pousser plus loin des idées que l'on conduit et que l'on met ensuite en forme, mais elle ne doit pas détruire l'artisanat ni devenir une fin en soi (un objet dont on dépend désespérément) ou un cache-misère de connaissances musicales, artisanales ou techniques défectueuses justement. Outil d'aide à la création, elle doit demeurer assujettie à la volonté et à la créativité de l'humain. L'autonomie de chacun donc, en tous domaines, qu'il soit de l'ordre de la réflexion ou du savoir-faire, doit rester l'objectif de tout enseignement, comme en aval, la vérification de tout concours.

L'IMPROVISATION VOCALE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

Christian Jusselme
Professeur au Lycee de Tarare (69)

INTÉRÊT DE L'IMPROVISATION

L'improvisation procède de l'esprit d'invention. Cette dimension de la pratique musicale est importante à développer dans le cadre du cours d'Éducation Musicale ou des ateliers. L'intérêt de cette activité est qu'elle permet une pratique dans l'instant sans la contrainte d'une partition ou d'un texte écrit.

EXIGENCES

Sens de la pulsation, de la carrure, du phrasé, de l'équilibre tonal. Ce sens musical minimum doit avoir été acquis par les élèves avant toute démarche d'improvisation.

Énergie, engagement, spontanéité. Ces éléments sont plus importants que la recherche de la qualité sonore à tout prix.

Originalité de l'invention.

CONDITIONS DE RÉUSSITE DE L'IMPROVISATION

La mise en confiance du groupe, et des individus par rapport au groupe.

La mise en condition par une **période d'imprégnation** par imitation (plus ou moins longue selon nécessité) qui permet d'installer progressivement le sens musical des élèves.

Le dynamisme, la continuité et l'efficacité d'une séquence (ne pas arrêter la chaîne)

Proposer un cadre et bâtir l'improvisation sur des choses simples (souvent accompagnement ostinato) : improviser (au collège particulièrement) ne rime pas avec liberté totale → trop déstabilisant.

La pratique et l'**énergie du professeur** → savoir donner envie. Martenot parle de la "pédagogie du bonheur", il ajoute: "vous n'enseignez pas ce que vous savez, vous enseignez ce que vous êtes".

La disposition en demi-cercle est la plus propice à un travail d'improvisation dynamique et réussi. L'absence de tables permet de passer efficacement de la position assise à la **position debout** et facilite le déplacement du professeur vers chaque élève si nécessaire.

DÉMARCHE DE TRAVAIL ET EXEMPLES

Improvisation en scat

Il s'agit de la forme de travail la plus fréquente avec un groupe classe. On peut faire « tourner » au piano ou sur bande-son :

une suite d'accords en boucle :

Dm7	E7(b9) / A7(b9)

ou une grille de blues (12 mesures), par exemple :

C7	F7	C7	C7
F7	F7	C7	A7
Dm7	G7	C7 / A7	Dm7 / G7

Phase 1, imitation collective

Le professeur propose des formules improvisées (de 2 mesures en 2 mesures) que le groupe classe répète.

Phase 2, imitation individuelle

Le professeur propose de nouveau des formules improvisées que chaque élève répète tour à tour au micro.

Phase 3, improvisation individuelle

Chaque élève peut enfin proposer, dans ce troisième temps, sa propre improvisation.

Il s'agit donc tout d'abord de permettre aux élèves de s'imprégner de l'esprit de la musique qu'ils vont improviser et de se constituer une sorte de vocabulaire du scat.

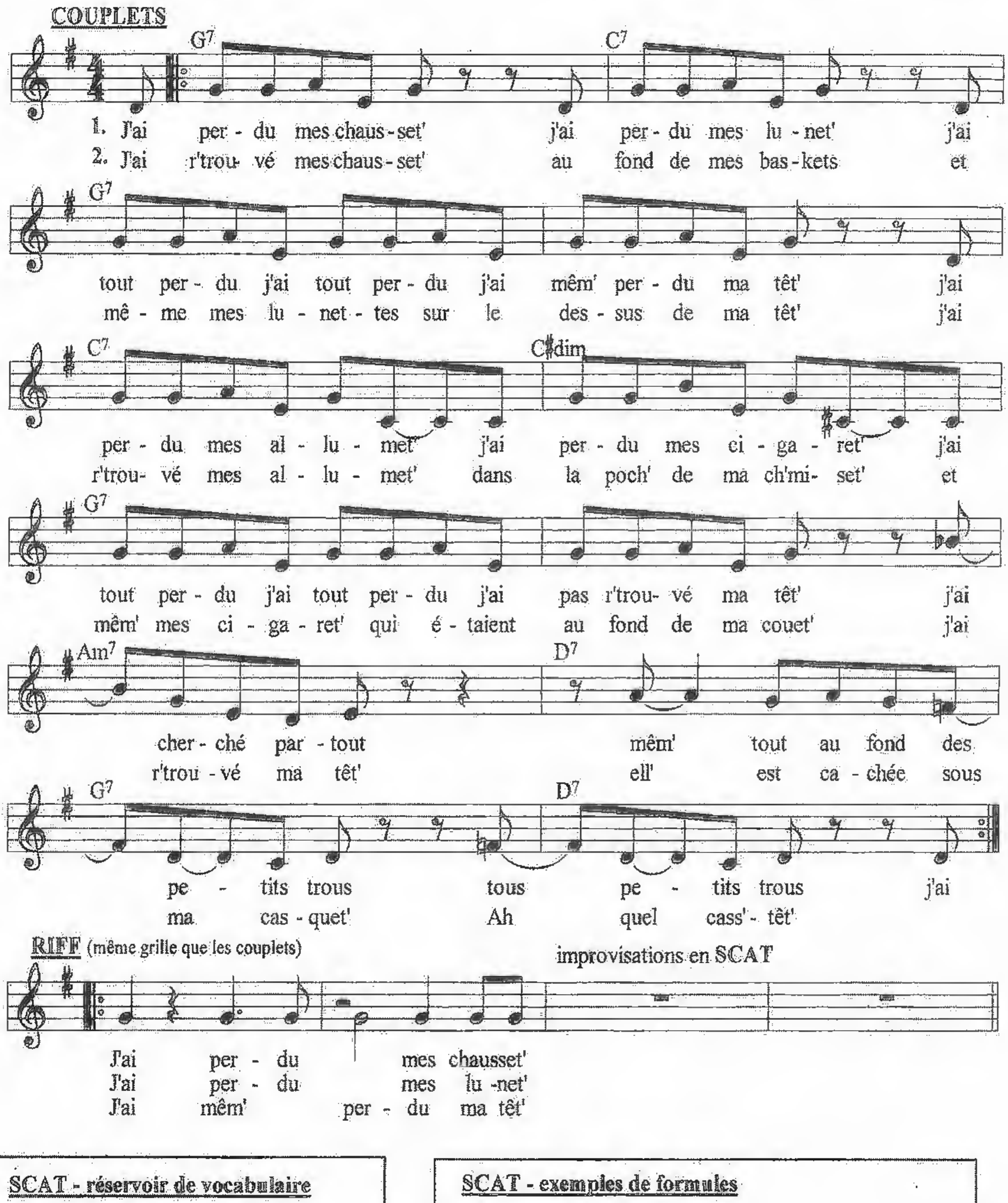
Il est tout aussi important, est-il besoin de le rappeler, que tout cette séquence se fasse « en chaîne » (sans temps mort, sans commentaire) pour ne pas nuire au dynamisme musical.

Ce travail préparatoire aboutit, en 6ème par exemple, à l'interprétation du chant *« le casse-tête »* (d'après *« Now's the time »* de Charlie Parker) extrait du disque *« les p'tits loups du jazz »*[1], avec des improvisations individuelles sur le riff des mesures 3 et 4.

[1] Éditions « Enfance et Musique ».

LE CASSE - TETE

(Now's the time) C PARKER



SCAT - réservoir de vocabulaire

BA BI BOU BE BAP...
DA DI DOU DE DOUI...
VA VE VAE...
WE WOU WAP...
LEI LOU YE YOU...
ZDA ZDE NDI NDA ZDAP ZDOU...
STAP STIP TOUI PTA...

SCAT - exemples de formules

STIP PA PA PAI DOU BIP
DOUI BAP DOU BI DOU BDI WA
DOUB DI DOUB DI DOUB DI DOU
STA DAP DIP DA DIP DOU DEI...

Invente tes propres formules et chante-les:

...
...
...

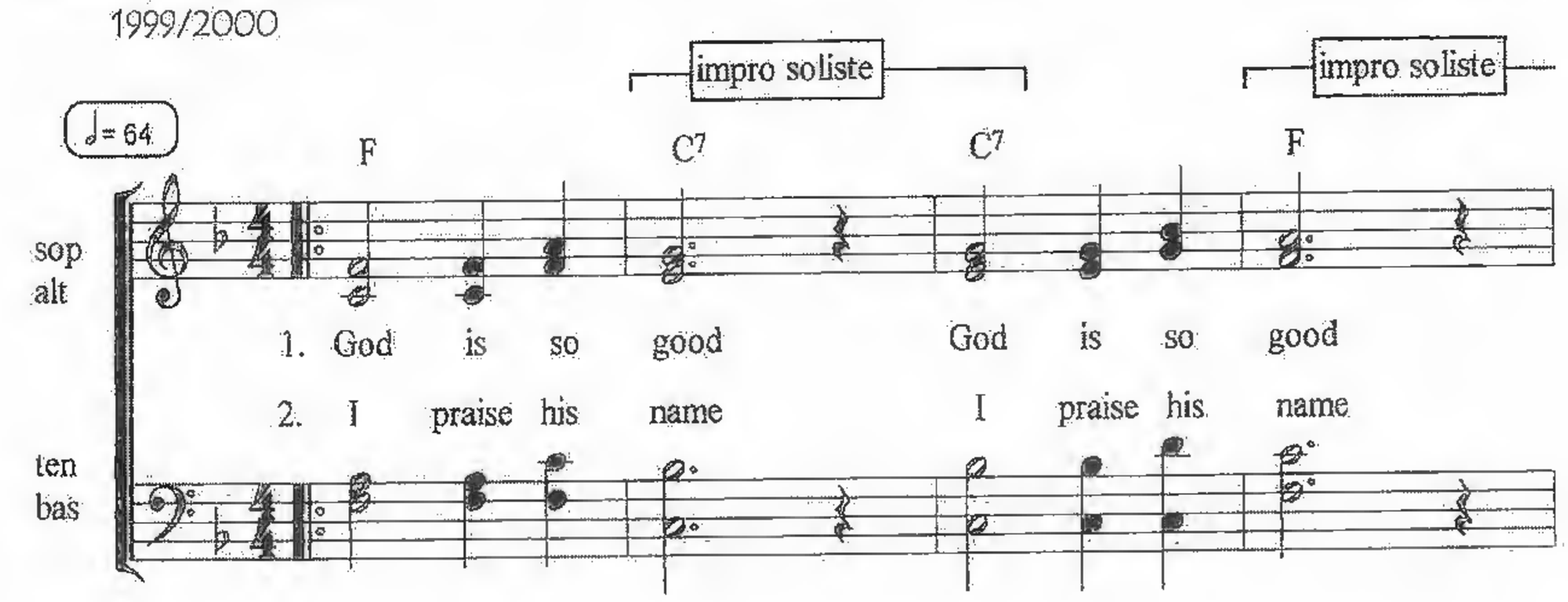
Improvisation en réponses
(forme de travail plutôt utilisée en atelier ou en petits groupes)

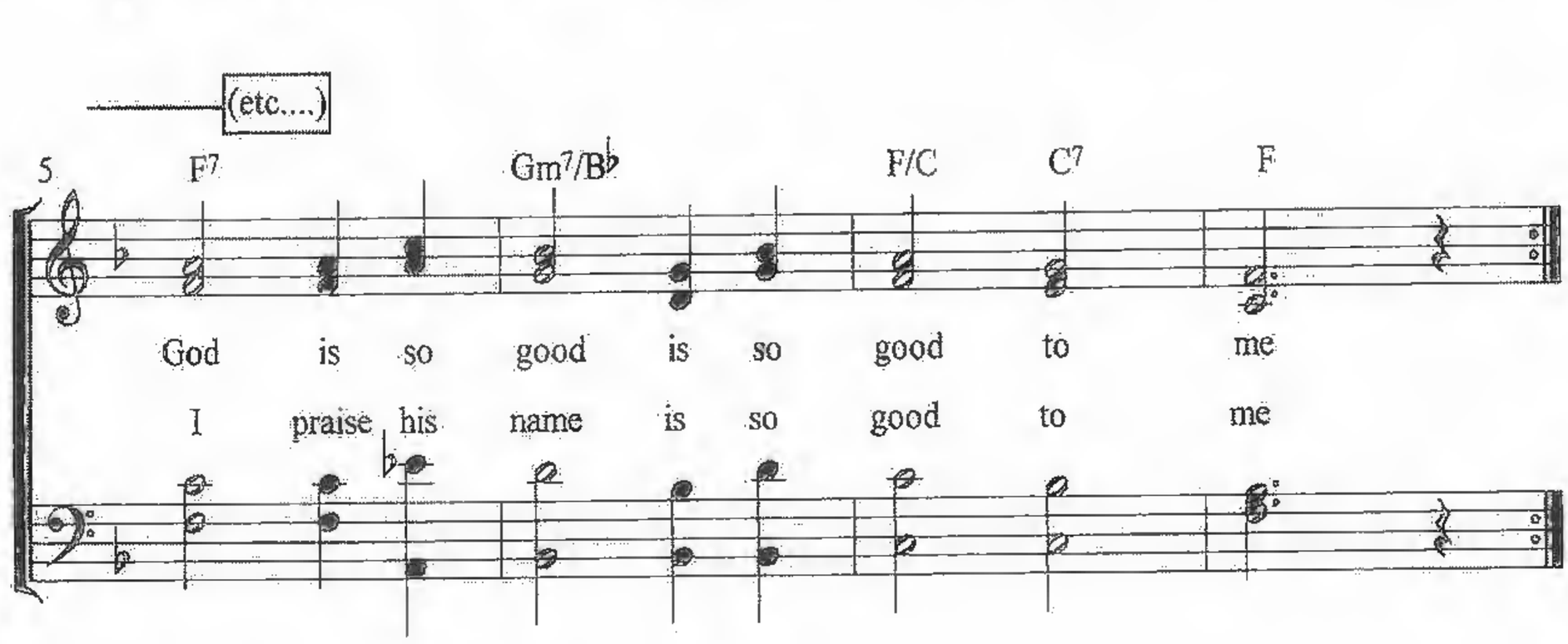
Il est possible d'habituer les élèves à improviser durant les silences de certaines pièces musicales, comme c'est souvent le cas dans le Gospel. Dans l'exemple ci-dessous, on peut ainsi lancer une improvisation durant les mesures 2, puis 4, en reprenant les paroles chantées mesures 1 et 3 par le chœur et continuer librement durant les mesures 5 à 8.

GOD IS SO GOOD

Chorale Lycée René Cassin
1999/2000

Traditionnel DP





PLAN:

1) C1 choeur

2) C2 soliste, choeur BF

3) C2 choeur + impro soliste

4) C1 choeur + impro soliste

5) C1 choeur + impro soliste

Improvisation et plaisir

Ces deux mots sont indissociables. Et même si dans un premier temps, les élèves montrent une certaine appréhension, bien compréhensible, ils se laissent prendre au jeu de la création spontanée. Leur production, même modeste, et leur enthousiasme méritent que chacun de nous ose se lancer avec eux dans cette pratique.

Stages de formation, bibliographie et discographie

Stage de jazz vocal
Crest Jazz Vocal
BP 524, 26400 CREST Cedex
Tel : 04 75 76 76 38
Site Internet : *www.crestjazz.com*

Ce stage qui se déroule en général durant la 1ère semaine d'août propose des ateliers de tous niveaux, depuis l'initiation jusqu'à la master-class.

Méthodes pour pratiquer l'improvisation vocale

- *SCAT ! - Vocal improvisation techniques*, Bob STOLOFF
  Ed. Gerard & Sarzin Publishing Co. – Brooklyn, New York
- *Approaching the standards*, R C Mc CURDY et W L HILL
  Ed. Warner Bros. Publications

Disques

- Bobby Mac FERRIN, Albums *Spontaneous invention* (1996) et *Circle-songs* (1997).
- Album *les p'tits loups du jazz* (1992), « enfance et musique ».
- Nombreux disques de Ella FITZGERALD, Sarah VAUGHAN, Jon HENDRICKS, Michèle HENDRICKS (...).

Ne pas se contenter d'écouter de l'improvisation vocale, ne pas hésiter à aller voir du côté des instrumentistes : Charlie PARKER, Oscar PETERSON (...)

Réflexion sur l'improvisation

- Edgar WILLEMS, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, Presses Universitaires.
- Maurice MARTENOT, *Les principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, éditions Magnard.

PRATIQUE DU CLAVIER[1]

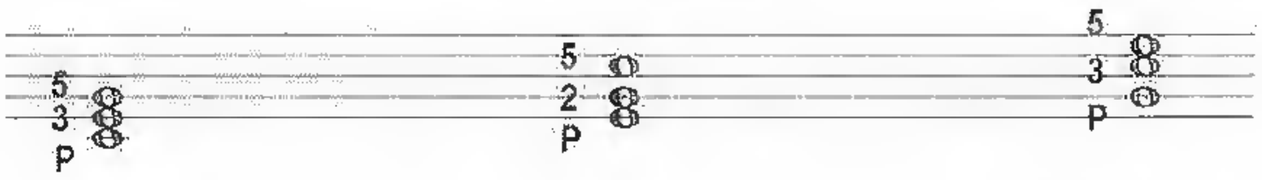
Jean-Noël Serrail
professeur d'éducation musicale
Toulouse

Cet atelier fait suite à un autre qui était consacré à la découverte de la musique *pop-rock* (des Beatles à nos jours), dans lequel j'avais essayé de montrer qu'il existe, dans ce style de musique, des compositeurs authentiques. S'il est important de savoir trier les œuvres de qualité, il reste le côté pratique : comment accompagner ce style de musique ?

Le fichier midi peut être très bien (grâce à *Cubase* ou tout autre séquenceur qui permet d'avoir une bande play-back jouée par un synthétiseur, ce qui permet d'associer à chaque piste un son de basse, de piano, de batterie, etc.), mais il ne permet pas de tout accompagner. Par contre un énorme avantage : on peut le transposer. Cependant il manque toujours la dimension humaine : jouer soi-même d'un instrument devant les élèves renforce la crédibilité et la reconnaissance.

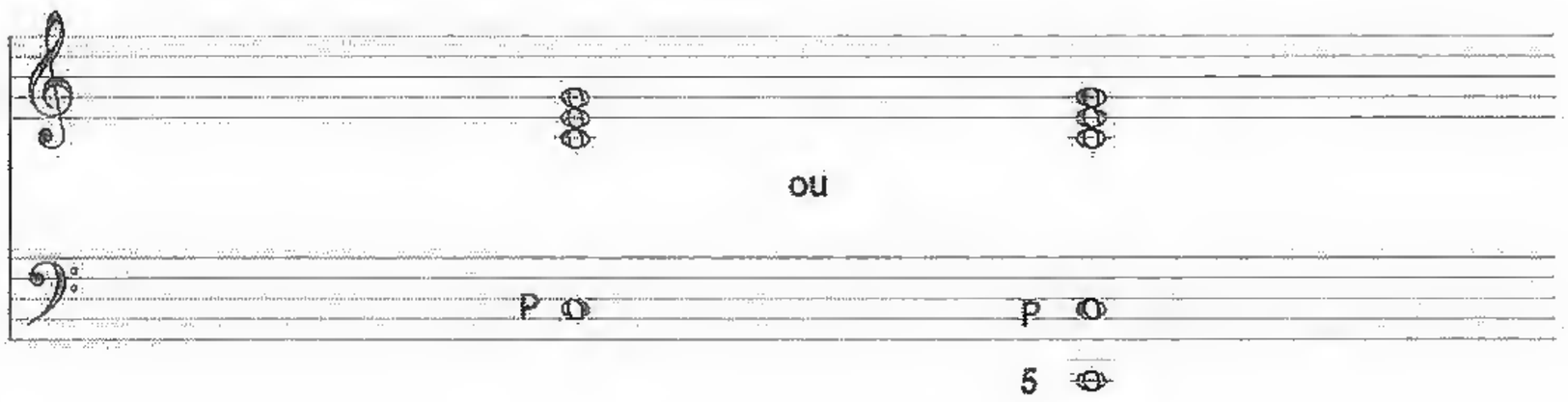
Mon propos est ici de montrer clairement qu'avec quelques rudiments simples, un « non-pianiste » peut accompagner n'importe quel style de musique, sans utiliser le solfège ou la technique « classique », mais plutôt des empreintes d'accords à la main droite (comme le font les guitaristes à la main gauche).

Exemple avec trois notes de do majeur, puis deux renversements



Ces empreintes (pouce - 3 - 5 etc.) forment des moules qui doivent être mémorisés et travaillés sur toute l'étendue du clavier.

Le rôle de la main gauche est essentiel : avec un seul doigt on se contente de jouer les basses, que l'on peut aussi doubler à l'octave.



[1] Le texte de cette communication reprend en grande partie celui publié dans les Actes du congrès que l'APEMU avait consacré aux *Musiques actuelles* à Bordeaux en 1998.

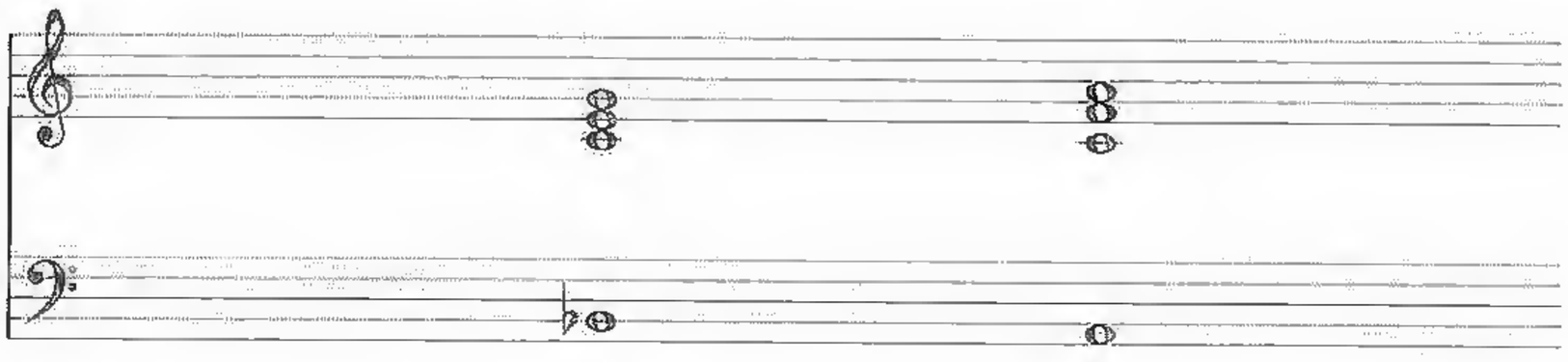
Pour les accords de 4 sons et plus, leur couleur harmonique et le fait de doubler la basse à la main gauche donne plus d'ampleur à l'accompagnement. Il faut maîtriser parfaitement la formation de ces accords et leurs empreintes respectives.

Exemples en Do

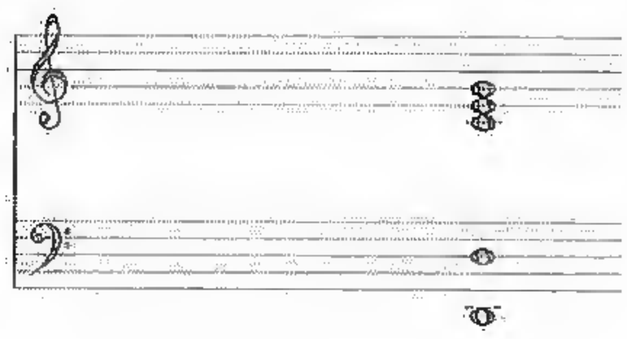
Do Mi Sol	parfait majeur
Do Mi Sol Sib	7 (septième de dominante) parfois sans fonction tonale, seulement pour la couleur
Do Mi Sol Si	Maj 7 (septième majeure)
Do Mib Sol Sib	m7 (mineur septième)
Do Mib Sol Si	m 7M (plus rare)
Do Mi Sol#	5+ (accord augmenté)
Do Mib Solb	b5 (accord diminué)
Do Mib Solb Sib	7 5b (septième avec quinte diminuée)
Do Mib Solb Sibb	7 (septième diminuée)
Do Mi Sol La	6 (sixte ajoutée)
Do Mi Sol Ré	9 (neuvième)
Do Ré Mi Sol	2 (neuvième placée à l'intérieur de l'accord)

Grâce à toutes ces positions d'accords, on peut accompagner la quasi totalité de la musique actuelle. La subtilité harmonique viendra plutôt de la basse qui ne joue pas forcément la fondamentale de l'accord, ou bien d'enchaînements inattendus, ou bien encore de couleurs d'accords inhabituelles.

On trouve, par exemple, les renversements classiques comme Do7 qui se résolvent sur un accord de Fa, avec comme basse La.



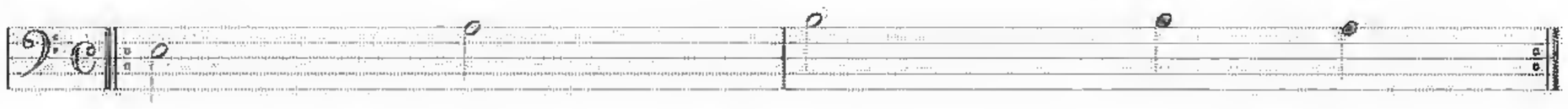
Ou bien alors qui s'enchaînent sur l'accord suivant, qui ne se chiffre pas Ré 7/9/11 mais Do basse Ré (Do / Ré).



EXEMPLE CONCRET D'ACCOMPAGNEMENT
Chanson de Sting : *Englisman in New-York*.

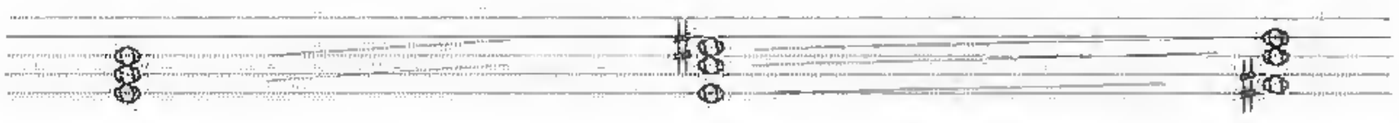
Audition du début de la chanson.

Pour accompagner cette chanson et en garder l'esprit, il faut jouer la ligne de basse originale, que l'on peut repiquer d'oreille.

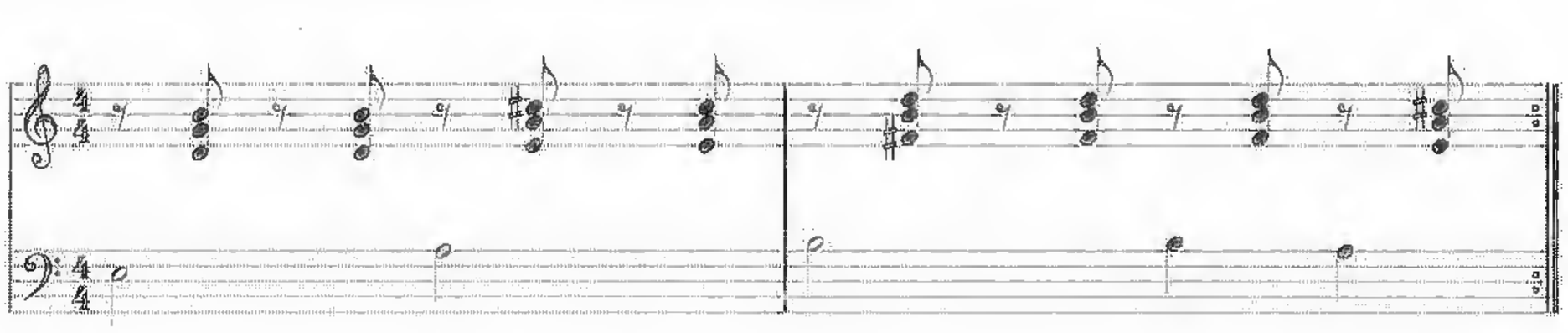


La main droite ne joue que les trois accords suivants : Mi mineur - La Majeur - Si mineur. Le choix des renversements se fait par un enchaînement de tierces parallèles (le *voicing*).

Il faut trouver la logique pianistique qui rendra l'accompagnement plus facile à mémoriser et à réaliser, pour ceux dont le piano n'est pas l'instrument le plus familier.

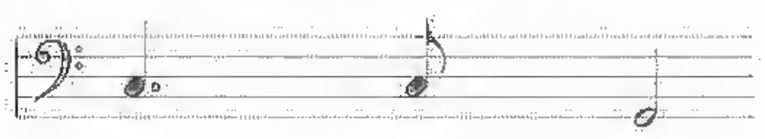


A la seconde écoute, on perçoit un Ré dans l'accord de Mi m, ce qui rend l'enchaînement d'empreintes encore plus facile, les trois accords ont la même « configuration » pour la main droite.

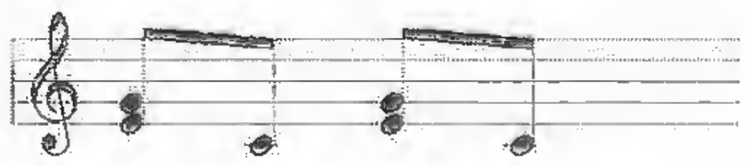


Cette chanson est un slow, il faut trouver pour l'accompagnement un balancement caractéristique de ce style.
Le plus simple est de plaquer l'accord à la main droite en répétant des noires, pendant que la main gauche joue les rondes ou les blanches. La basse peut aussi utiliser la formule « noire pointée croche » (exemple A). L'autre possibilité est de créer un balancement à la main droite entre le pouce et les doigts longs (exemple B).

Exemple A



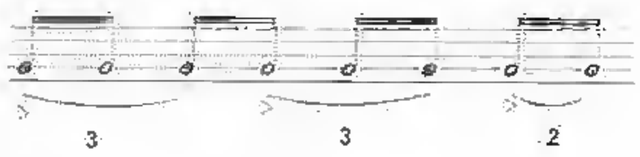
Exemple B



L'association des deux formules permet d'accompagner la quasi totalité des slows et des chansons lentes de type ballade.

Exemple joué au piano : *Let it be*.

Pour des musiques plus rythmées, on utilise une accentuation irrégulière du type « 3 - 3 – 2 » à la main droite.

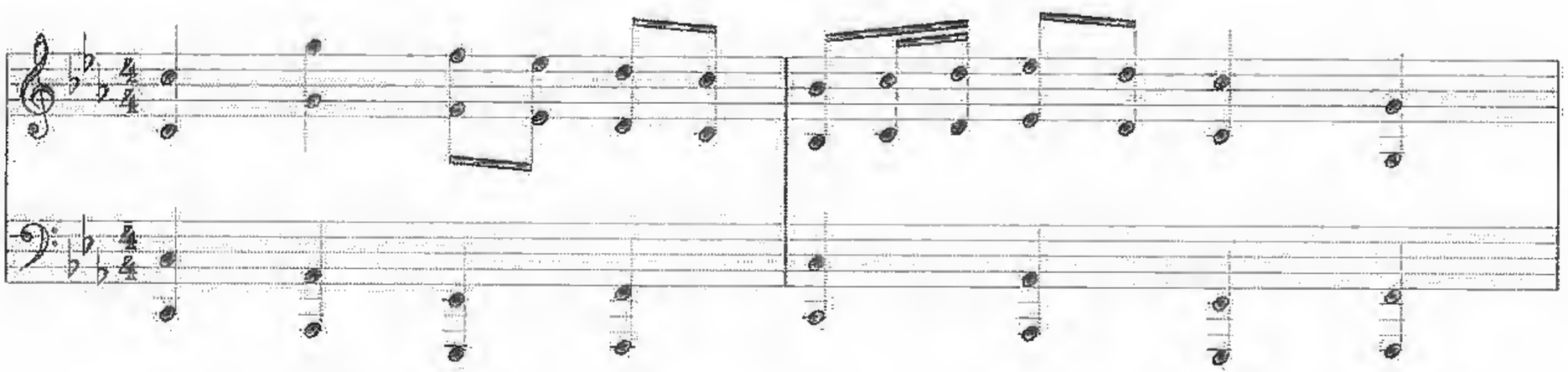


Exemple joué au piano : *In the air tonight* de Phil Collins.

Ici, la main gauche utilise la position d'octave, avec en plus l'index qui vient proposer une alternance avec la quinte. Ces modes de jeu, ces "astuces" viennent avec l'habitude et l'entraînement. Le fait de jouer en même temps que les disques favorise l'apprentissage.

Le toucher de piano devient important car il permet de doser l'attaque de chaque doigt. Par exemple, en jouant de façon arpégée, la main droite tend à imiter le "picking" des guitaristes. Pour les musiques rapides, ce picking (3 - 3 - 2) peut être adapté. On peut alors arriver à un rythme du style bossa-nova (3 - 3 - 2 / 2 - 3 - 3) à la main droite, alors que la main gauche effectue la partie "percussion" : le petit doigt tient la ronde et le pouce vient percuter (le plus souvent en *"ghost notes"*) dans les espaces laissés libres par le 3 - 3 - 2 / 2 - 3 - 3, les deux mains devenant alors très complémentaires. Dans tous les cas, il s'agit d'écouter et de respecter la chanson.

Autre exemple joué, toujours avec la chanson *Russians* de Sting. Pour reproduire un thème imposant et majestueux (ici, celui de Prokovief), il suffit de doubler la basse et la mélodie en octaves. Il n'est pas nécessaire ici de jouer tous les accords, ce qui alourdirait l'ensemble, alors que la basse suggère largement l'harmonie. Il ne faut pas hésiter à utiliser les basses (accordées) des pianos acoustiques, et à élargir l'étendue du clavier.



RÉFLEXIONS SUR « LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS »

Jean Marc CHOUVEL
professeur à l'Université de Reims

INTRODUCTION

Réflexions générales sur l'informatique

Il y a plusieurs manières de voir les nouvelles technologies en musique :

- une mode ? (mais c'est un éphémère promis à durer !)
- un moyen de légitimation sociale pour la discipline ? (profiter des financements des collectivités locales et de « l'aura », tant auprès des élèves que des parents, des collègues, de l'Institution).
- un domaine d'exploration par des pionniers ? (ce n'est pourtant pas une nouveauté créatrice : il y a 50 ans, la musique concrète déjà...).

→ c'est une nouveauté pédagogique.
→ c'est un outil de travail pour se faciliter l'existence (élargissement des compétences du musicien, autonomie plus grande, communication rapide).
→ c'est aussi une science, un des champs du savoir.

LES CONSTATS

Une nouvelle manière de concevoir ce qu'est la musique

Il existerait donc la musique « d'avant informatique » et la musique « d'après »... Avec l'informatique, le musicien découvre des approches de la réalité sonore qui dérangent le conformisme musical. Le domaine du musical se retrouve considérablement élargi. Il peut (enfin) prendre en compte l'intégralité du « musical » : voilà bien l'un des desseins de l'informatique.
→ concept de concert évolue.
→ nouveaux concepts pour l'écoute.
→ renouvellement et échanges perpétuels entre musique et expérience.

Les nouveaux supports

- musique radiogénique (avant la guerre).
- musique acousmatique liée à la radio.

(Pierre SCHAEFFER essaiera de construire un « nouveau solfège »).

« Massification » de la création

- le mythe du compositeur de génie tombe.
- la musique n'est plus un domaine réservé aux connaisseurs.
- la diffusion ne passe plus par les réseaux de reconnaissance « officiels ».
- le public (les élèves ?) s'y retrouve parfois plus que le professeur de musique.

Le point de vue de l'enseignant

Enjeux pédagogiques de cette mutation

Le prof de musique ne doit pas être « ringard », il ne doit pas être en retard
→ image de la discipline ?
→ instinct de survie ?
→ être pertinent en informatique peut devenir un gage de reconnaissance ?

Mais nous sommes professeurs de musique et non professeurs de technologie. L'usage de la technologie n'est pas une fin en soi.

Proposition

L'usage des technologies offre un accès simplifié, personnalisé, vivant à l'œuvre musicale (ce n'est pas toujours ce que l'on en pense de l'extérieur). La technique ne doit pas être un écran, la technologie doit permettre de mettre en évidence les enjeux, les données techniques de l'œuvre et, sans constituer un obstacle, elle doit être disponible : virtuosité, transparence, miroir des émotions.

L'apprentissage d'un logiciel n'est pas en soi une fin pédagogique. Le séquenceur, par exemple, est un outil d'analyse : on écoute, on comprend, on compare, on fait (une fugue, un canon [exemple classique], un procédé formel dans une musique contemporaine). La recréation est une manière de s'approprier une œuvre, de modéliser un phénomène. Le séquenceur devient alors un outil conceptuel.

Mais pourquoi ces réticences du professeur ?

Parce qu'il faut « garder le contrôle » ? Un petit brouhaha, un fond sonore lorsque les élèves travaillent, est-ce acceptable dans la classe ? Sans doute que oui... et il faut oser se lancer et accepter que « ça ne marche pas toujours »... Mais, justement, ça ne fait pas que « ne pas marcher ! ».

L'objectif pédagogique vise l'art

Lorsque les élèves ont pratiqué la matière sonore, c'est très facile d'expliquer « l'arrivée » de la musique électroacoustique, alors que la démarche inverse est beaucoup plus exposée aux réticences.
La disponibilité de l'outil, du professeur, de l'information conduisent à accepter de parler de telle ou telle chose au bon moment, sur la demande des élèves, dans le fil de leur logique.

L'outil crée une relation d'intimité entre l'œuvre et l'homme (aussi bien enseignants qu'élèves). Il faut profiter de la technique pour aborder plus sereinement des enjeux de création, d'esthétique et favoriser l'implication de la personne, en évitant le surinvestissement.
C'est aussi pour l'enseignant l'occasion de poser la question du rapport entre l'affect et l'art : le sensible, l'émotionnel, le psychologique, expression artistique par rapport au monde intérieur.

Les moyens liés à la problématique

- La valeur artistique.
- Exiger du matériel de la part des décideurs.
- On peut faire beaucoup avec un minimum de matériel.
- Chaque personnalité doit se trouver dans la situation d'avoir sa curiosité activée et secouée.

Pratique pédagogique de la création

- Des surprises à gérer.
- Surgissement d'idées (il faut les intégrer, en faire sentir la pertinence).
- Souplesse de l'enseignant.
- Ne pas avoir de complexe en matière de valeur artistique.
  (La question des références socioculturelles de styles musicaux se pose plus en musique qu'en arts plastiques).
- Le cours d'éducation musicale (la tolérance, notre (ma) création n'est pas « meilleure » que celle du voisin).

Évaluation de la création

- On évalue le respect des consignes, la démarche suivie, et non pas le résultat esthétique. Quoique...
- L'aspect esthétique est souvent déterminant pour les élèves, il faut le verbaliser, l'expliciter.
- Progresser dans la connaissance des œuvres (des autres), c'est aussi mieux se connaître soi-même.

Conclusion (très provisoire)

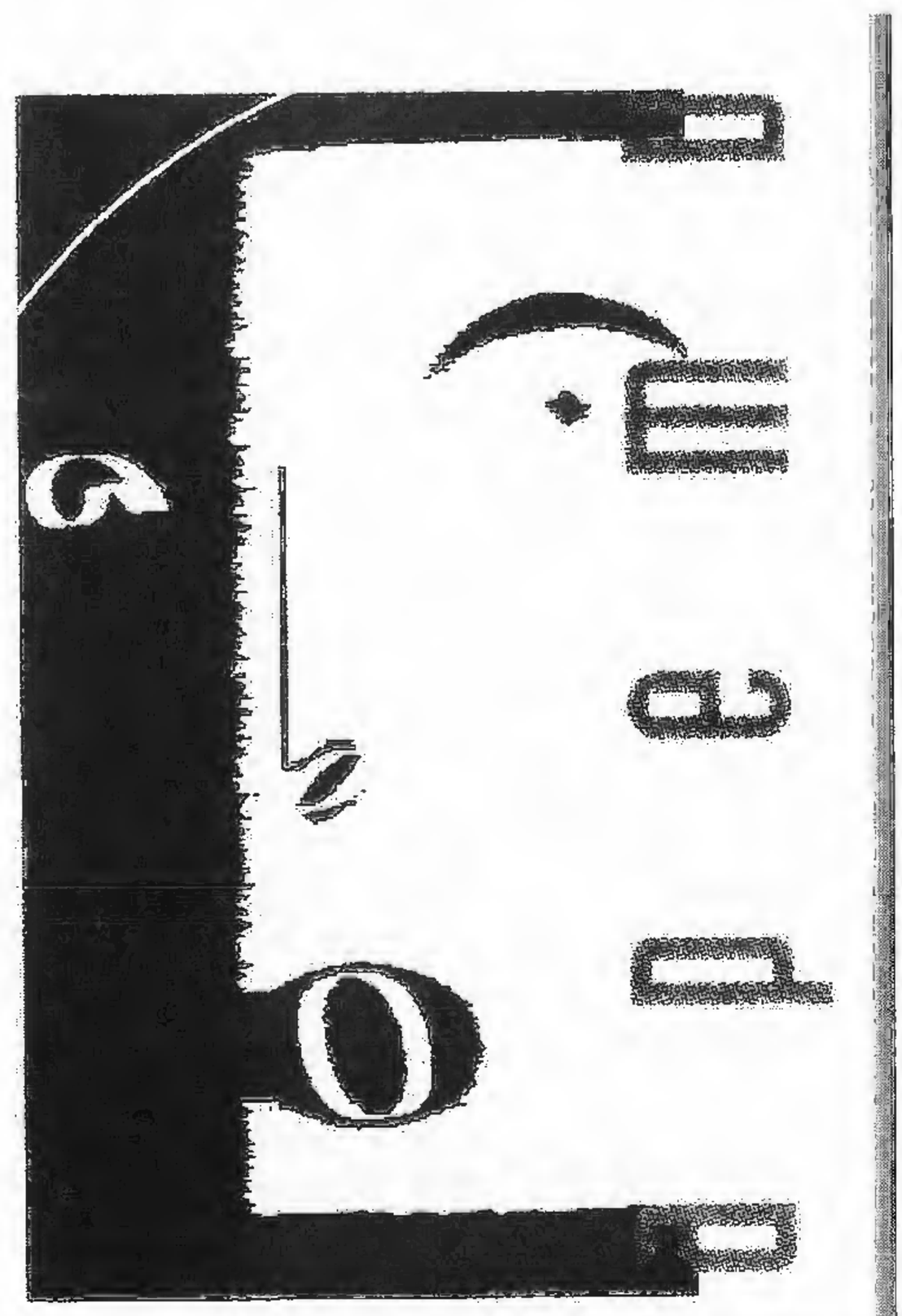
Le mythe du grand artiste est peut-être remis en cause même s'il faut aussi savoir reconnaître ses maîtres.

La démarche doit reposer sur la recréation par rapport à un « existant ». Les élèves créent ainsi en « divergences » et peuvent faire des aller et retours entre les références (les œuvres, les maîtres). Mais, ne pas sous-estimer les capacités d'imagination des élèves, c'est aussi un gage de leur implication dans le cours.

Propos retranscrits par Jean-Marie CANIARD,
Professeur d'Éducation Musicale à Reims (51)

APEMU

SCIENCES HUMAINES



L'ENSEIGNEMENT MUSICAL À L'ÉPREUVE DE LA SOCIOLOGIE DE L'ART ET DES PRATIQUES CULTURELLES

Philippe Coulangeon, Sociologue
Chargé de recherche CNRS - CESTA - EHESS

Je voudrais tout d'abord remercier Philippe Poisson de m'avoir invité à participer à vos travaux. Vous avez reçu, me dit-on, lors d'un précédent congrès, la visite d'Antoine Hennion. Il n'aura pas manqué de souligner combien il pense urgent de bâtir une sociologie *de* l'art ou *pour* l'art et non une sociologie *contre* l'art. Je peux reprendre à mon compte ce point de vue, et il est important, pour un sociologue de faire cette mise au point préalable. Trop souvent, la sociologie de l'art prête le flanc à l'accusation de réductionnisme et d'impérialisme interprétatif lorsqu'elle prétend révéler aux amateurs d'art ou aux mélomanes pourquoi ils aiment ce qu'ils aiment, ou même pourquoi ce qu'ils aiment n'est peut-être pas vraiment ce qu'ils croient aimer. On a raison de dire en effet que la sociologie de l'Art, sous l'influence d'une lecture un peu simpliste des travaux de Pierre Bourdieu, notamment, a parfois tendance à réduire les oeuvres d'art à des objets de croyances et les pratiques artistiques et culturelles à des rituels. « Il n'est de science que du caché », disait Gaston Bachelard. Sans doute cette salutaire précaution méthodologique a-t-elle été abusivement interprétée lorsqu'elle se muait en une invitation à la « sociologie du soupçon ».

Faut-il pourtant jeter le bébé avec l'eau du bain ? Je voudrais ici défendre une conception résolument « positive » de la sociologie et plus généralement des sciences sociales contre une dérive autrement plus grave, à mon sens, que celle que je viens de rappeler, celle des concepts flous, des affirmations péremptoires et des hypothèses infalsifiables, dérive au terme de laquelle tous les discours sur le social se valent, les impressions fugitives étant réputées avoir la même portée explicative que les résultats assis sur les protocoles de recueil et d'analyse des données les plus exigeants. La sociologie est et doit, à mon sens, demeurer une science de l'enquête, une science qui aspire non seulement à la description des phénomènes, mais à leur explication, en un sens certes plus probabiliste que déterministe, c'est à dire qui se dote d'un minimum de rigueur empirique pour tester la robustesse de ses propositions.

Je tenterai ici d'illustrer trois domaines dans lesquels les sciences sociales peuvent apporter une contribution positive à la réflexion des professeurs d'éducation musicale sur le sens et la portée de leur enseignement. J'évoquerai pour commencer le défi redoutable que constitue la massification de la culture musicale, qui met les enseignants aux prises avec l'immédiateté à bien des égards illusoire que la technologie contemporaine confère aux objets musicaux. J'essaierai ensuite de montrer en quoi la transmission explicite, dans le cadre scolaire, d'une certaine

« compétence » musicale est susceptible d'influer significativement l'orientation des pratiques musicales. J'aborderai enfin la question du marché du travail des musiciens, dont je m'efforcerai de montrer le lien avec les points précédents : la situation de l'emploi musical est à bien des égards le reflet du déséquilibre entre le développement incontrôlé de l'offre d'enseignement hors du cadre scolaire et la situation de l'éducation musicale au sein de l'Éducation Nationale.

Les pratiques musicales entre massification et distinction

La mise en perspective des enquêtes sur les pratiques culturelles menées sous la direction d'Olivier Donnat au département des études et de la prospective du Ministère de la Culture en 1973, 1981, 1988 et 1997 fait apparaître une intensification des pratiques musicales des français qui se décline à plusieurs niveaux. En 1997, plus d'un quart des français écoutent des disques ou des cassettes tous les jours ou presque, soit trois fois plus qu'en 1973, et 59 % le font au moins une fois par semaine contre 48 % en 1989. Le taux d'équipement des ménages en matériels de lecture audio est par ailleurs très élevé : près de 75 % des foyers possèdent une chaîne hi-fi, près de 70 % possèdent un lecteur de CD, 45 % un Walkman (source : Enquêtes sur les pratiques culturelles des Français de 1989 et 1997, DEP/Ministère de la Culture). La musique apparaît par ailleurs comme le principal loisir des jeunes : l'écoute des disques et cassettes, qui est pratiquées par 90 % des 8-19 ans, est le principal loisir culturel de cette classe d'âge, devant le cinéma (75 %) et la lecture (74 %) (Source : DEP/Ministère de la Culture/ Médiamétrie, 1997). Cette banalisation technologique des supports de l'écoute de musique enregistrée se décline au demeurant selon une grande variété d'usages, de l'écoute recueillie de l'amateur de vieilles cires à la musique d'ambiance des salles de restaurant, en passant par le karaoké et l'autoradio. L'écoute de musique enregistrée apparaît à cet égard, avec la télévision, comme le loisir « d'accompagnement » par excellence, qui peut se superposer à une grande variété d'activités professionnelles ou domestiques, ou bien se combiner avec d'autres loisirs, ce qui la distingue radicalement de la lecture, ou, a fortiori, de la fréquentation du spectacle vivant (**tableau 1**).

Tableau 1 : Loisirs principaux et loisirs secondaires

	Activités citées à titre ...			
	d'activité principale uniquement	d'activité principale ou secondaire	Dont : activité secondaire uniquement	Ensemble
Lecture	68,5%	31,5%	19,0%	100,0%
Radio, hi-fi	3,4%	96,6%	89,1%	100,0%
Télévision vidéo	42,5%	57,5%	9,5%	100,0%
Spectacles	98,5%	1,4%	1,2%	100,0%

Source : INSEE/Enquête emploi du temps 1998.

En tout état de cause, cette omniprésence de la musique dans l'environnement quotidien des français, et en particulier dans l'environnement des enfants et des adolescents, ne peut pas être sans effet sur la tâche des enseignants. On peut certes y voir un atout, dans la mesure où la culture musicale implicite des enfants et des adolescents est un point de départ à partir duquel peut s'amorcer une démarche pédagogique, mais cette familiarité d'usage de la musique comme produit de consommation peut aussi faire écran à son approche comme domaine d'apprentissage et de connaissance.

La prise en compte des données relatives à la fréquentation des concerts indique au demeurant que si la consommation de musique enregistrée est aujourd'hui largement banalisée, l'expérience de la musique vivante demeure une pratique relativement rare. Les chiffres présentés dans les **tableaux 2a** et **2b** appellent à cet égard deux commentaires. En premier lieu, même les genres musicaux les plus banalisés au niveau de la possession de supports enregistrés, comme c'est le cas des musiques de variétés, ne font l'objet de sorties au concert que pour une fraction quasi-marginale de la population. En second lieu, les sorties au concert, quel que soit le genre musical concerné, constituent et de loin les sorties culturelles les plus rares, si on compare leur fréquence à celle des sorties au musée, au théâtre ou au cinéma.

Tableau 2a : Fréquence relative des pratiques de sortie

Taux de fréquentation au cours des 12 mois précédant l'enquête	(en %)
Music-hall, variétés	13
Concert de jazz	9
Concert de rock	11
Concert de musique classique	9
Opéra	3
Théâtre	16
Musée	33
Cinéma	49

Source : Les pratiques culturelles des français (1997) - MCC/DEP

Tableau 2b : Taux de possession de supports enregistrés par genres (en %)

Chansons, variétés françaises	84
Variétés internationales	56
Jazz	34
Rock	44
Musique classique	52
Musique d'opéra	23

Source : Les pratiques culturelles des français (1997) - MCC/DEP

Il reste à souligner que l'environnement musical des français ne se limite pas, pour une fraction significative d'entre eux, en forte expansion depuis le milieu des années 80, à un univers de consommation « passive »[1]. Comme le montre l'enquête sur les amateurs publiée par Olivier Donnat en 1997, les pratiques chorales et instrumentales viennent en tête des pratiques artistiques amateurs. En 1997, 13% des français déclaraient ainsi pratiquer un instrument de musique en amateur, alors qu'ils n'étaient que 10% à pratiquer les arts plastiques, 7% à pratiquer la danse, et 2% seulement à pratiquer le théâtre (Source : Olivier Donnat, Les amateurs, Paris la Documentation Française, 1997). Dans le même temps, les pratiques musicales sont aussi, dans l'ensemble des pratiques amateurs, celles qui sont le plus fréquemment abandonnées à l'âge adulte par ceux qui s'y sont adonné durant l'enfance ou l'adolescence. Moins soumises que les pratiques sportives, notamment, à la pression du groupe des pairs, elles sont en revanche plus souvent associées à l'incitation des parents, ce qui explique sans doute en partie ce relâchement de la pratique à l'âge adulte.

Au total, les formes contemporaines de diffusion de la musique font apparaître une stratification des pratiques qui constitue, si l'on se place du point de vue des enseignants, une source d'hétérogénéité du public scolaire qui est sans doute l'une des principales difficultés de la tâche qui est la leur. En schématisant, on peut ainsi dire que les enseignants sont confrontés à trois types d'élèves, en proportions variables selon les caractéristiques sociales du recrutement des établissements dans lesquels ils enseignent. Une première catégorie d'élèves, le plus souvent majoritaire, pour lesquels l'objet musical est le produit par excellence de l'industrie de la culture de masse, œuvre dépourvue de son aura, pour parler comme Walter Benjamin[2]. Une seconde catégorie, nettement plus réduite, pour laquelle l'objet musical est aussi une performance, au sens anglo-saxon du terme, une représentation, un rituel, et pour laquelle le rapport à la musique est nettement plus construit par l'environnement familial que par les mass media. Une dernière catégorie, enfin, qui dispose, à l'égard des objets musicaux, d'une compétence acquise par la pratique, qu'elle soit académique, comme c'est le cas pour les élèves des écoles de musique ou des conservatoires, ou autodidacte, comme c'est souvent en partie le cas pour les jeunes musiciens de rock ou de jazz. Bâtir un enseignement s'adressant simultanément à des enfants ou des adolescents porteurs de compétences indigènes aussi disparates constitue de ce fait un défi pédagogique à peu près sans équivalent dans les autres disciplines enseignées dans les lycées et les collèges.

Cette stratification de la compétence musicale a par ailleurs ceci de particulier, du point de vue, non plus, cette foi-ci, de l'enseignant, mais du

---

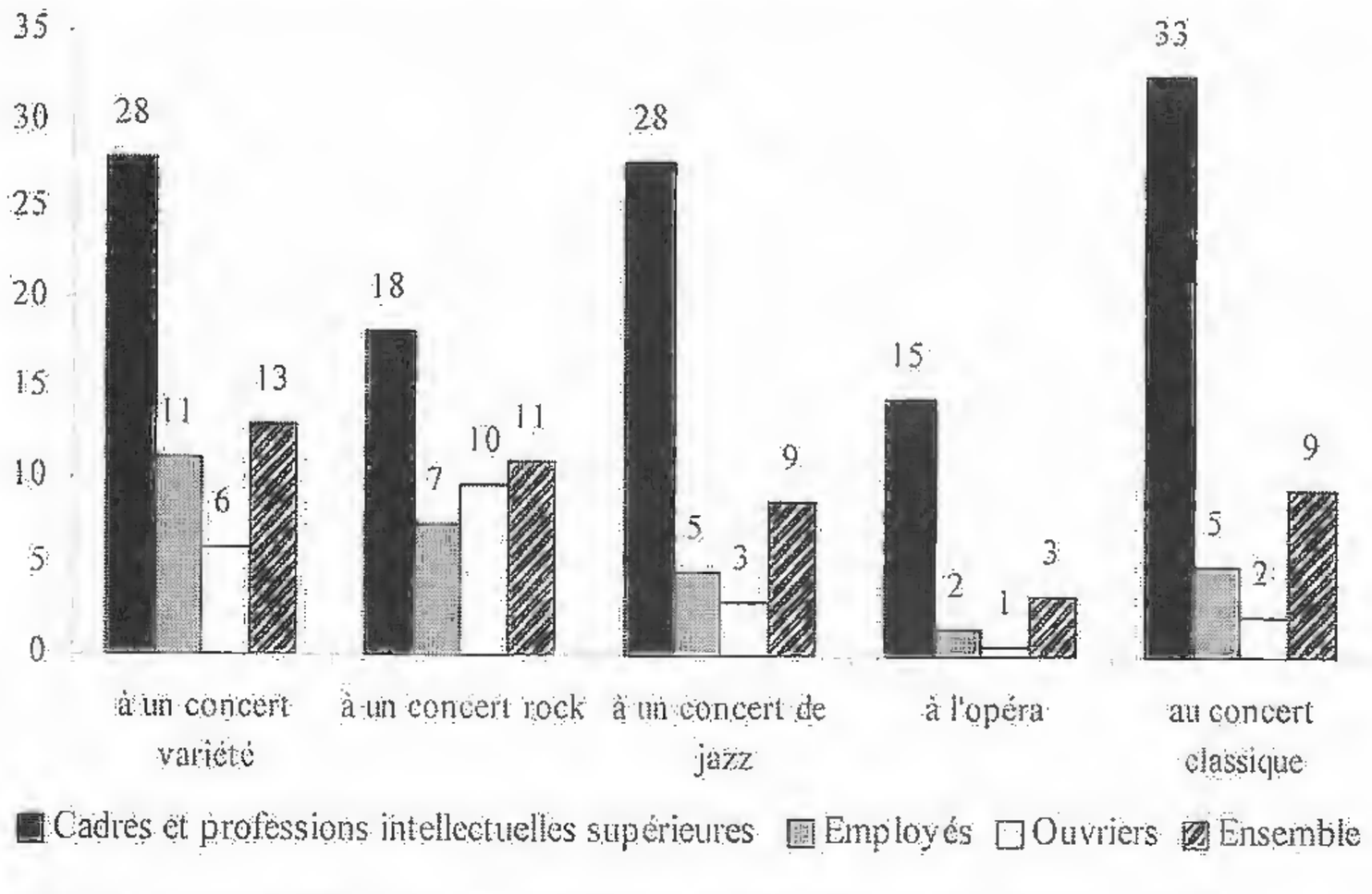
[1] Il y aurait beaucoup à dire sur cette distinction entre usages passifs et pratiques actives de la musique, comme le soulignent à juste titre Hennion, Maisonneuve et Gomart *in* Antoine Hennion, Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart, *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris , La Documentation Française, 2000.On s'en tiendra toutefois ici à cette distinction commode quoique imparfaite.

[2] Cf. Walter Benjamin : "The work of art in the age of mechanical Reproduction", Zeitschrift für Sozialfordchung, V, I, 1936, repris in Illuminations, 1955, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, traduction anglaise, New York, Harcourt, Brace & World, Inc., pp.219-253.

sociologue, que les pratiques liées à la musique sont vraisemblablement, comme le dit Bourdieu[1], les plus classantes, en ce sens qu'elles sont les plus étroitement corrélées aux caractéristiques du milieu d'origine des individus, à leur niveau d'études, mais aussi à leur environnement socioprofessionnel. Les confirmations empiriques de la robustesse des liens qui unissent chacune de ces variables à l'orientation des préférences musicales ne manquent pas. La fréquentation des concerts, en particulier, qui demeure globalement une pratique rare, est en effet très sensible au niveau de diplôme des individus et à la catégorie socioprofessionnelle à laquelle ils appartiennent, et l'avantage dont bénéficient à cet égard les cadres et les diplômés de l'enseignement supérieur est particulièrement prononcé pour l'opéra ou la musique classique, mais aussi pour le jazz, genres pour lesquels le différentiel de taux de fréquentation des catégories les plus assidues et les moins assidues est le plus élevé (**figure 1 et 2**). 17 points séparent ainsi le taux de fréquentation des music hall et des spectacles de variété des cadres de celui des employés, mais le différentiel est de 28 points pour les concerts de musique classique et de 23 points pour les concerts de jazz (**figure 1**).

Figure 1 : Fréquentation des concerts par catégories socioprofessionnelles et par genres

Sur 100 personnes de chaque groupe, ont assisté au cours des 12 derniers mois...

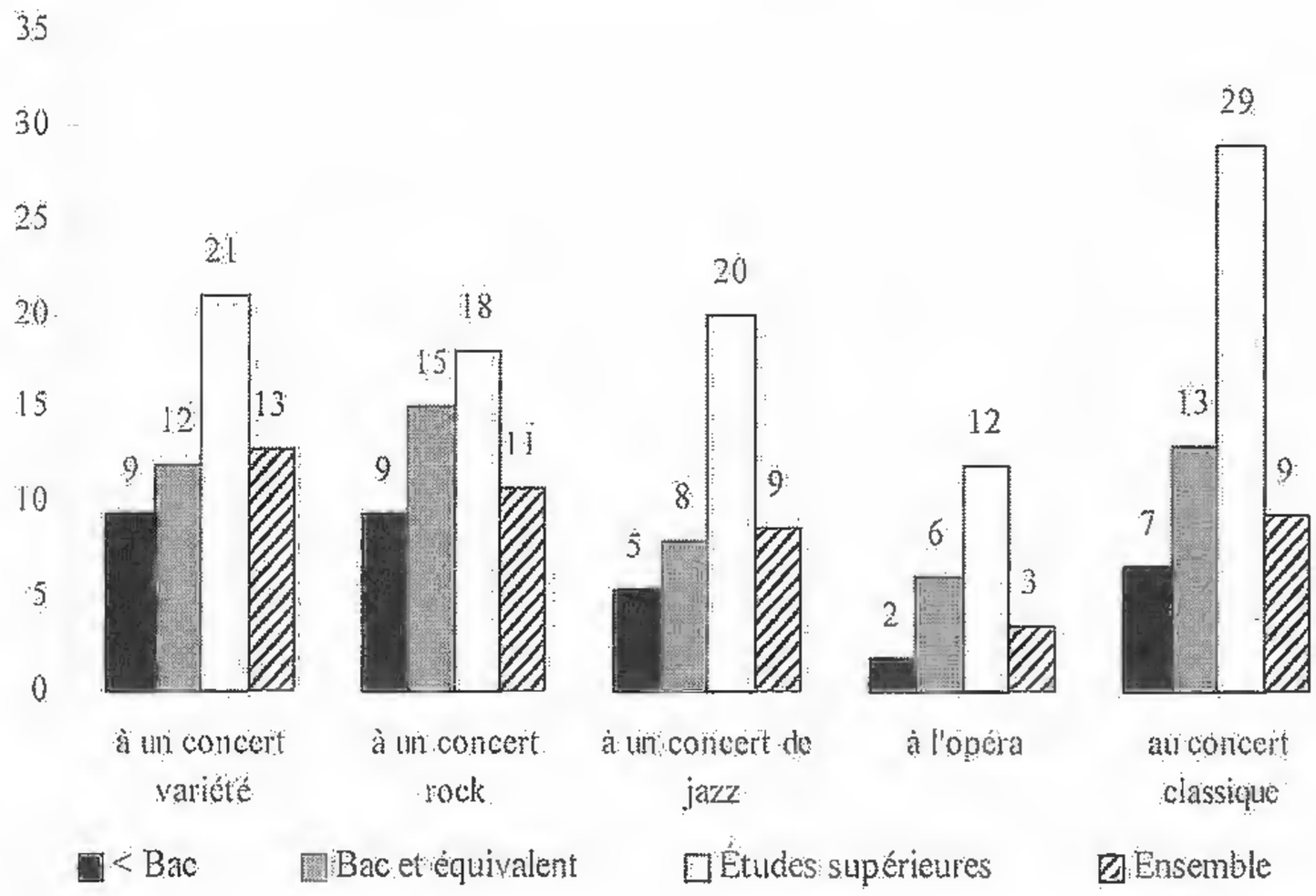


Source : DEP/MCC, Enquête sur les pratiques culturelles des français, 1997
Lecture : sur 100 personnes appartenant à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, 28 ont assisté à un spectacle de Music Hall ou de variété au cours des 12 mois précédant l'enquête.

---

1 Cf. Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1979.

Figure 2 : Fréquentation des concerts par niveaux de diplôme et par genres



Source : DEP/MCC, Enquête sur les pratiques culturelles des français, 1997
Lecture : sur 100 personnes titulaires d'un diplôme d'études supérieures, 21 ont assisté à un spectacle de Music Hall ou de variété au cours des 12 mois précédant l'enquête.

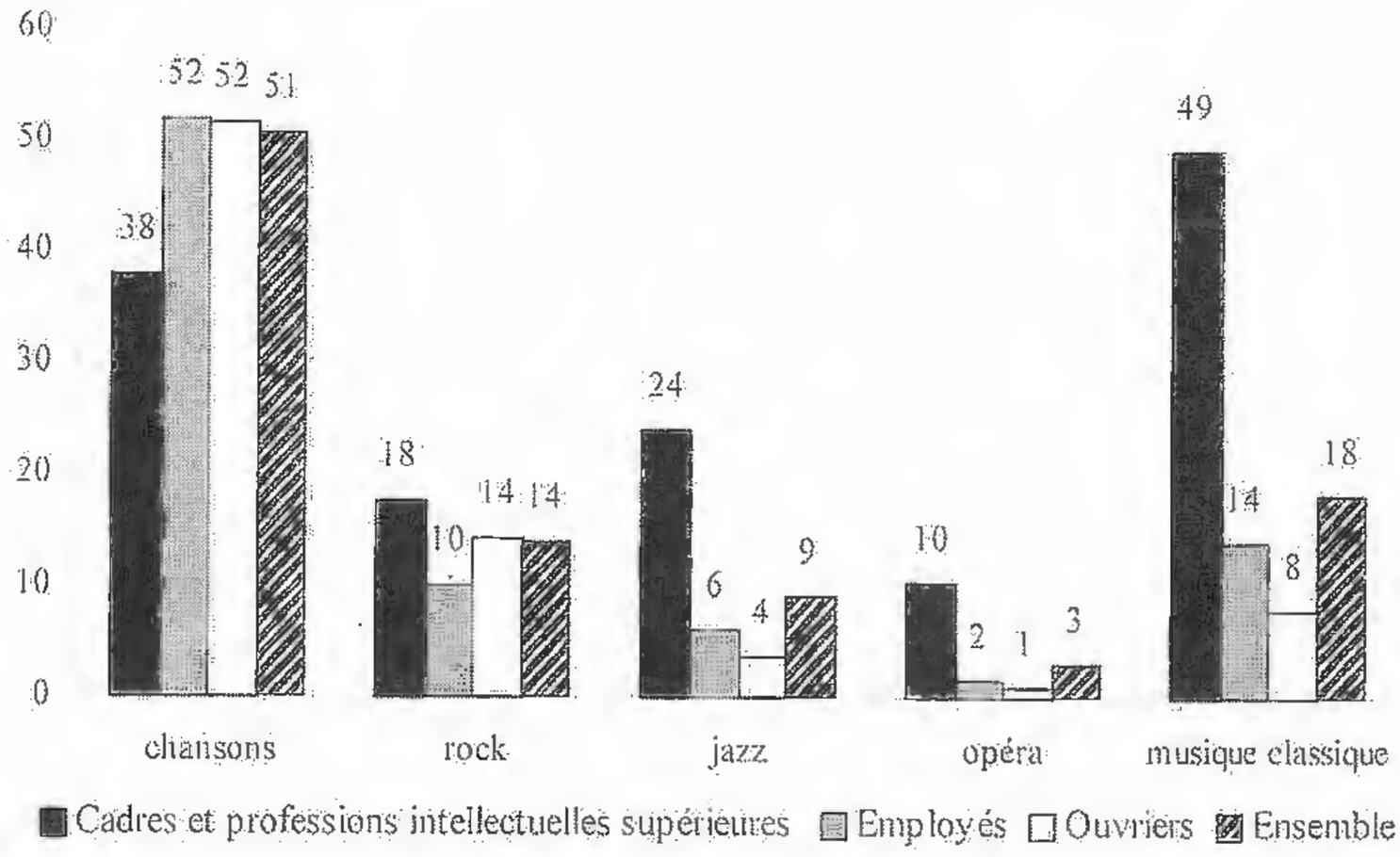
Cette différenciation sociale et culturelle des pratiques apparaît aussi lorsque l'on interroge les individus sur leurs habitudes et/ou leurs préférences en matière de musique enregistrée (**figure 3**), mais les écarts sont ici moins nets, comme le suggèrent la comparaison des rapports de chances reproduit dans le **tableau 3**. Les indices de discrimination reproduits dans ce tableau sont basés sur le principe des rapports de chances.

Au croisement de la première ligne et de la première colonne du tableau, l'indice indique ainsi que les cadres ont 8 fois plus de chances que les ouvriers d'écouter des disques de jazz plutôt que de ne pas en écouter.

A la case suivante, l'indice indique de même que les cadres ont 12 fois plus de chances que les ouvriers d'avoir assisté à un concert de jazz plutôt que l'inverse. Plus l'indice s'écarte de la valeur 1, qui correspond à l'absence de discrimination sociale des pratiques, plus la discrimination est forte. La comparaison des indices de la première et de la deuxième colonne fait ainsi apparaître clairement que l'avantage relatif des cadres est nettement plus prononcé pour l'assistance au concert que pour l'écoute de disques. La comparaison ligne à ligne montre que c'est, sans surprise, l'opéra, au disque comme à la scène, qui discrimine le plus cadres et ouvriers.

Figure 3 : Genres de disques écoutés le plus souvent selon la pcs

Sur 100 personnes de chaque groupe, écoutent souvent des disques de...



Source : DEP/MCC, Enquête sur les pratiques culturelles des français, 1997
Lecture : sur 100 personnes appartenant à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, 38 écoutent souvent des disques de chansons.

Tableau 3 : Indice de discrimination cadres / ouvriers : écoute de disque et fréquentation des concerts

	Rapports de chances	
	Disques	Concerts
Jazz	8	12
Opéra	15	30
Musique classique	11	20

Lecture : les rapports de chances sont calculés comme suit. Pour l'écoute de disque de jazz, le rapport de chance cadres / ouvrier est égal à (24/76)× (96/4) = 8, puisque 24% des cadres écoutent des disques de jazz et 76% n'en écoutent pas, tandis que 4% des ouvriers en écoutent et 96% n'en écoutent pas.

Le fait que les pratiques de sortie (concerts) apparaissent socialement plus discriminantes que les pratiques domestiques (écoute de musique enregistrée) livre une part des mécanismes de « distinction » qui sont à l'œuvre dans les pratiques culturelles. L'idée d'un lien entre structure sociale et différenciation des pratiques et des préférences artistiques n'est pas une idée neuve en sociologie. On la rencontre déjà chez les pères fondateurs de la discipline (Marx, Weber, Durkheim). C'est avec la théorie de la classe de loisir de Veblen que cette thèse connaît sa première élaboration systématique[1]. Le statut social se manifeste à travers les pratiques de consommation des individus qui revêt un caractère atypique

[1] *Cf.* Thorstein Veblen, *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, 1970 (Édition originale : 1899).

dans le cas de certains biens, comme c'est le cas des produits de luxes ou des objets d'art. La demande adressée à ces biens se caractérise en effet, dans les strates supérieures du patrimoine et des revenus, par une élasticité positive qui contredit l'hypothèse centrale de la théorie du consommateur rationnel, selon laquelle la dépense est une fonction décroissante du prix. En matière d'art et de culture, et, plus généralement, dès lors que l'on s'éloigne du domaine des consommations répondant à des besoins primaires, la dépense n'est pas nécessairement gouvernée par ce principe de minimisation du prix, qui est aussi un indicateur de la qualité des biens consommés. Cette consommation ostentatoire de biens onéreux par laquelle les membres des classes supérieures manifestent leur statut est aussi à l'œuvre dans les stratégies de distinction décrites par Bourdieu, à ceci près que l'équation du consommateur intègre chez cet auteur, en plus du revenu, un certain nombre de paramètres sociaux et culturels (sexe, âge, niveau d'éducation, etc.). Il n'est donc pas surprenant que ces comportements ostentatoires se manifestent plus fortement dans les pratiques publiques (fréquentation des concerts) que dans les pratiques privées ou domestiques (écoute de musique enregistrée).

La théorie de Bourdieu ne se limite toutefois pas à une actualisation des thèses de Veblen. Le champ des pratiques culturelles est pensé ici comme un ensemble de positions objectives interdépendantes (les goûts sont aussi des dégoûts pour les goûts des autres). En l'occurrence, les goûts musicaux sont interprétés comme des outils de la communication sociale : les individus sont socialement situés par les orientations esthétiques qu'ils expriment. Ceux-ci permettent l'établissement de rituels d'identification réciproque, qui peuvent être mobilisés dans un grand nombre de situations sociales (relations professionnelles, amicales ou amoureuses)[1]. Ce sens du « placement », cet *habitus*, est présenté comme le résultat de l'éducation, de l'environnement familial. Il agit en grande partie à l'insu des individus dont il conditionne les comportements. Ce modèle théorique est de fait assez déterministe et il repose sur une interprétation tout à fait hétéronome des comportements culturels dans laquelle l'orientation esthétique des attitudes, dont le mécanisme n'est pas véritablement accessible aux individus, est sans rapport avec les caractéristiques intrinsèques des objets sur lesquels elle porte. Un des corollaires important du modèle de la distinction et de l'*habitus* est enfin que la compétence en art opère dans le sens de la reproduction de la structure de classe. La fréquentation des arts légitimes, qui peut au demeurant s'accommoder d'une connaissance assez superficielle de ceux-ci, est positivement liée au mode de vie des classes dominantes. Elle en conditionne en partie l'accès, de même qu'elle intervient indirectement dans la réussite scolaire. De ce point de vue, la sociologie de Bourdieu donne naissance à une critique radicale de l'institution scolaire qui sanctionnerait en quelque sorte des aptitudes qu'elle ne transmet pas elle-même mais qui sont largement le produit de l'héritage familial. C'est peu de dire que ce courant théorique induit des conclusions qui ne sont pas très encourageantes pour l'action éducative, qui semble non

---

[1] Cf. Paul Di Maggio et John Mohr, "Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection" *American Journal of Sociology* 90 (1985), pp. 1231-1261.

seulement vouée à l'échec mais, plus encore, condamnée à renforcer à son insu le jeu des inégalités qu'elle prétend combattre !

Les thèses défendues par Bourdieu et ses continuateurs sont en réalité contestables. Elles le sont tout d'abord sur le lien entre les classes supérieures et la fréquentation des arts savants. L'analyse rétrospective des données des enquêtes françaises et américaines sur les pratiques culturelles montre tout d'abord que ce lien tend à se distendre avec le temps, et ce plus particulièrement dans le domaine musical. Si la fréquentation des concerts classiques, par exemple, est significativement plus fréquente au sein des classes supérieures, elle demeure aussi en leur sein une pratique minoritaire[1] . En second lieu, les préférences exprimées par les membres des classes supérieures dans le domaine musical se caractérisent par un éclectisme de plus en plus prononcé[2], qui ne s'exerce certes pas tous azimuts, en s'accommodant d'un rejet des genres les plus fortement associés aux caractéristiques du goût populaire, comme l'a fort bien montré Bethany Bryson dans un article au titre significatif[3], et qui peut même s'analyser en partie comme une réponse au risque de banalisation du goût pour la musique savante, comme le souligne Olivier Donnat, qui voit dans l'élitisation du goût pour le jazz, notamment, une réponse à la démocratisation par le disque de la musique classique et à la ghettoïsation de la musique contemporaine[4]. Surtout, l'hétéronomie et le déterminisme des thèses de Bourdieu ne sont pas empiriquement pleinement validés. L'orientation des préférences musicales est beaucoup plus que ne le suggère le modèle affaire d'interaction entre la compétence des individus et les caractéristiques intrinsèques des oeuvres, et il existe des possibilités véritables de diffuser les outils culturels et cognitifs mis en jeu dans l'écoute musicale. En d'autres termes, la trace statistique des goûts et des pratiques musicales, si réductrice soit-elle, ne soutient pas la thèse d'une reproduction mécanique des « cultures de classes ».

LA PÉDAGOGIE MUSICALE À LA LUMIÈRE DE LA THÉORIE DU CAPITAL HUMAIN

La sociologie de l'éducation est dominée par la question de l'inégalité des chances. Cette question a été et continue d'être l'objet en sociologie de controverses théoriques importantes. Pour les uns, l'inégalité des chances scolaires est le résultat non voulu des stratégies éducatives des familles[5].

---

[1] Cf. Richard A. Peterson et Albert Simkus, "How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups" *in* Michèle Lamont et Marcel Fournier (eds.), 1992, *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the making of inequality*, Chicago and London, The University of Chicago Press, pp. 152-186

[2] Cf. Richard A. Peterson, "Understanding audience segmentation: From elite and mass to Omnivore and Univore", *Poetics* (21) 1992, pp. 243-258 et Olivier Donnat, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte: 1994.

[3] Cf. Bethany Bryson, "Anything but Heavy Metal: Symbolic Exclusion and Musical Dislikes", *American Sociological Review*, 1996 (61), pp. 884-899.

[4] Cf. Olivier Donnat, 1994, *op. cit.*

[5] Cf. Raymond Boudon, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973

Pour les autres, elle reflète l'arbitraire culturel qui traverse les formes de transmission et d'évaluation qui ont cours à l'intérieur de l'institution scolaire[1]. Cette seconde interprétation a eu un profond retentissement depuis la fin des années soixante en France au sein de l'institution scolaire. Elle a contribué à une profonde remise en cause des modes de transmission et d'évaluation des savoirs. Elle a accompagné la massification de l'enseignement secondaire, dont elle avait anticipé d'une certaine façon les impasses, sans nécessairement du reste indiquer les moyens de les surmonter. Elle alimente deux tentations opposées dont je souhaiterai essayer de mesurer la portée dans le domaine de l'éducation musicale.

Une tentation relativiste, en premier lieu, souvent qualifiée de populiste ou démagogique par ses détracteurs, qui tire argument du fait que toute éducation procède de l'imposition d'un arbitraire culturel pour plaider une résistance active, à l'intérieur même de l'institution scolaire, à la hiérarchie sociale des esthétiques musicales, en plaidant pour l'ancrage de l'enseignement dans l'expérience préalable des élèves. Le risque, rarement assumé comme tel, n'est-il pas alors de relayer purement et simplement dans les murs de l'école l'emprise des industries culturelles sur la culture musicale des enfants et des adolescents ? Une tentation volontariste, en second lieu, qui tord l'argument de l'arbitraire culturel dans la direction opposée : puisque la reproduction des inégalités d'accès à la culture procède de la sanction implicite de compétences que l'école ne transmet pas, alors il faut systématiser les apprentissages explicites pour contourner l'effet de l'arbitraire culturel. Cette tentation volontariste peut en tout état de cause s'appuyer sur l'argument du capital humain, dont on ne peut oublier que deux de ses principaux théoriciens, Gary Becker et Georges Stigler, se sont précisément appuyés sur l'exemple de la mélomanie[2].

Pour résumer l'argument de ces deux économistes, on rappellera que la consommation des biens est soumise à un principe général d'utilité marginale décroissante, comme le montre aisément le cas de la consommation alimentaire : la satisfaction procurée par la première unité consommée excède celle des unités suivantes. Seules les consommations addictives (alcool, stupéfiants) échappent à ce principe. Becker et Stigler soutiennent, par analogie, que la consommation musicale est de nature addictive, dans la mesure où la satisfaction produite par la consommation de musique dépend des consommations passées. Selon ces auteurs, la satisfaction retirée de l'écoute musicale dépend en effet fondamentalement de la combinaison de deux ressources : le temps et le capital humain, c'est-à-dire, en l'occurrence, la compétence musicale, l'expérience accumulée au cours des écoutes successives qui permet de se repérer dans le champ des compositeurs, des styles, des courants de l'interprétation. La consommation musicale du mélomane s'apparente donc à un investissement en capital humain qui, exprimé en termes opérationnels, plaide pour le développement des actions de sensibilisation à la musique, notamment en milieu scolaire.

---

[1] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

[2] Gary S Becker et Georges Stigler, "De gustibus non est disputendum", *American Economic Review*, 1974, vol. 67, no. 2, pp. 76-90.

De fait, la plupart des enquêtes basées sur le recueil d'informations fines sur la biographie des mélomanes montrent que, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant l'effet classique du capital scolaire et de l'origine sociale, notamment, l'exposition précoce aux arts influence très significativement les comportements observés à l'âge adulte1. Bien que les données des enquêtes françaises ne permettent pas de tester très précisément la portée de cette hypothèse, la comparaison des enquêtes successives du DEP réalisées depuis 1973 montre que l'effort mené en la matière dans le cadre scolaire concerne encore relativement peu le domaine musical. Alors que les taux de fréquentation du théâtre a augmenté très nettement chez les 15-20 ans depuis le début des années 70, sous l'effet de la constitution de publics « captifs » dans le cadre des matinées scolaires, dont il demeure encore difficile de mesurer, faute de recul, l'impact à long terme, on ne constate pas de mouvement équivalent en matière de fréquentation des concerts, et ce décalage traduit la distance qui sépare la musique du noyau de la culture scolaire, à la différence du théâtre ou de la littérature.

En tout état de cause, le thème des enseignements artistiques est devenu politiquement consensuel au cours des années récentes, revendiqué par le candidat Chirac au cours de la campagne présidentielle de 1995, repris quatre ans plus tard rue de Grenelle par Claude Allègre. C'est sans doute une chance pour l'éducation musicale... mais aussi un risque. Ce consensus n'est en effet pas sans conséquence sur la définition des contours du métier de musicien et du métier d'enseignant, notamment en contexte de rigueur budgétaire, lorsque l'enseignement glisse vers l'animation ou la « sensibilisation », sous-traitée par l'institution scolaire à des « intervenants extérieurs », et les arguments de Becker et Stigler apportent d'une certaine façon de l'eau au moulin des partisans d'une pédagogie de l'éveil et de la sensibilisation qui peut fort bien, à la limite, se passer d'enseignants, puisque l'« exposition » aux arts tient lieu d'apprentissage !

De l'enseignant au musicien : le marché du travail des musiciens en France

Le marché du travail des musiciens est aujourd'hui affecté en France par deux tendances lourdes qui affectent une grande partie des mondes de l'art, mais apparaissent particulièrement prononcées dans le domaine musical. La progression considérable de ses effectifs, d'une part, et l'éclatement des statuts d'emploi, d'autre part. L'emploi musical se distingue en effet des autres domaines d'emploi artistique par la coexistence d'un nombre relativement stable d'interprètes salariés permanents d'orchestre (environ 2 500) et de salariés intermittents (entre 17 et 20 000), dont les effectifs

---

[1] Voir notamment le test très éclairant proposé par François Abbé-Decarroux *in* François Abbé-Decarroux, « L'influence de la pratique d'une forme d'art et le rôle de l'expérience artistique sur la consommation culturelle » *in* Association Internationale de Management des Arts et de la Culture, *2ème conférence internationale sur le management des arts et de la culture : actes de la conférence de Jouy-en-Josas 23,24 et 258 septembre 1983.*

ont quadruplé depuis la fin des années 80. L'emploi musical apparaît par ailleurs sensiblement plus féminisé que les autres domaines d'emploi artistique, et la concentration parisienne de l'activité y est nettement moins prononcée, ce qui traduit la spécificité de la politique d'aménagement du territoire musical menée en France depuis l'époque du plan Landowski. A la différence de ce que l'on observe dans le domaine théâtral, en particulier, où l'implantation de lieux de diffusion en région s'accommode du maintien d'une forte concentration de l'emploi en Île-de-France, la politique de décentralisation de la musique menée en France depuis la fin des années 60 a essentiellement procédé d'une politique d'implantation conjointe d'orchestres et de lieux d'enseignement dans les régions, qui alimente une dynamique d'emploi culturel qui est sans commune mesure avec ce qui est observé dans les autres domaines artistiques.

En ce qui concerne l'emploi intermittent, La progression de ses effectifs apparaît comme un phénomène fondamentalement ambigu. S'il s'agit à l'évidence d'une forme d'emploi plus précaire que celle des salariés d'orchestre, il faut prendre garde à ne pas projeter sans discernement sur le marché de l'emploi artistique l'analyse ordinaire des phénomènes de précarisation de l'emploi. D'une part, le monde des musiciens d'orchestre est décrit par un grand nombre d'artistes comme un univers bureaucratique qui fait souvent figure d'anti-modèle (« les O.S. de la musique », « les forçats de la double croche », ...)[1].D'autre part, les annexes 8 et 10 de la convention nationale d'assurance-chômage, qui réglementent le régime d'indemnisation des intermittents du spectacle, ont été un moyen d'intégrer au salariat un nombre considérable d'artistes qui étaient auparavant condamnés au travail au noir et/ou au double emploi, comme j'ai tenté de le montrer dans une étude consacrée aux musiciens de jazz en France[2].

Quoiqu'il en soit, la progression considérable des effectifs de musiciens intermittents relève d'un déséquilibre inquiétant, comme le suggèrent les **figures 4 et 5**, fondées sur les données communiquées par la Caisse des Congés Spectacles. Le premier graphique fait en effet ressortir que la croissance des effectifs de musiciens intermittents au cours de la période 1986-1997 excède celle du volume d'emploi mesuré en nombre de jours de travail, d'où la diminution des durées individuelles d'emploi et des rémunérations annuelles moyennes qui apparaissent sur le graphique suivant. Ce fractionnement de l'emploi apparaît de fait consubstantiel à l'expansion considérable des effectifs, sans qu'il soit possible de déterminer précisément laquelle de ces deux évolutions entraîne l'autre. L'emploi fractionné apparaît en effet comme une conséquence des transformations de l'économie du secteur culturel, marquée notamment par la généralisation de l'organisation « par projet », qui contribue à l'abaissement des barrières à l'entrée sur un marché du travail sur lequel les chances objectives de survie professionnelle

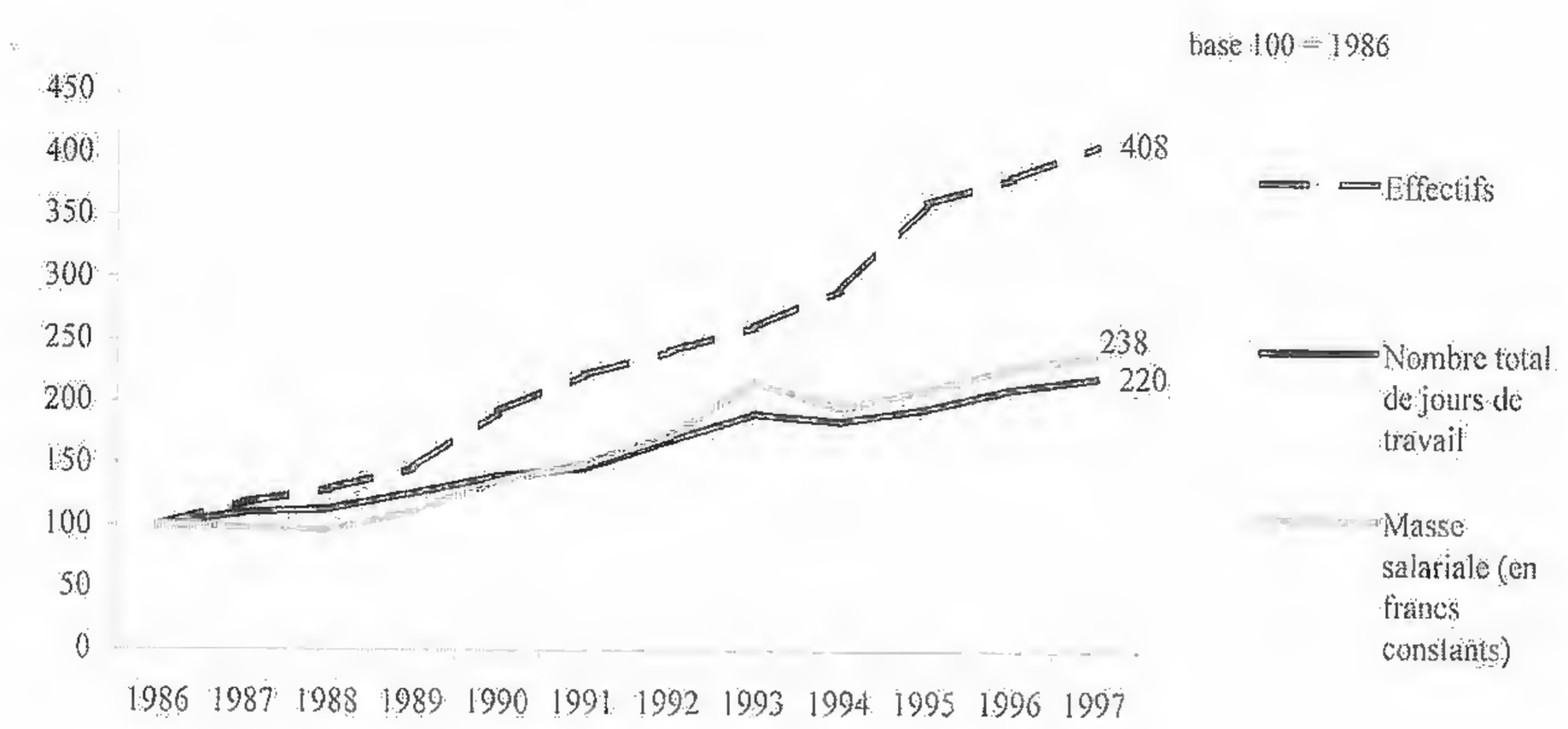
---

[1] Sur la situation des musiciens d'orchestre, on consultera notamment Bernard Lehmann, « L'envers de l'harmonie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, Seuil, décembre 1995, n°110.

[2] Cf. Philippe Coulangeon, 1999, *Les musiciens de jazz en France à l'heure de la réhabilitation culturelle*, Paris, L'Harmattan.

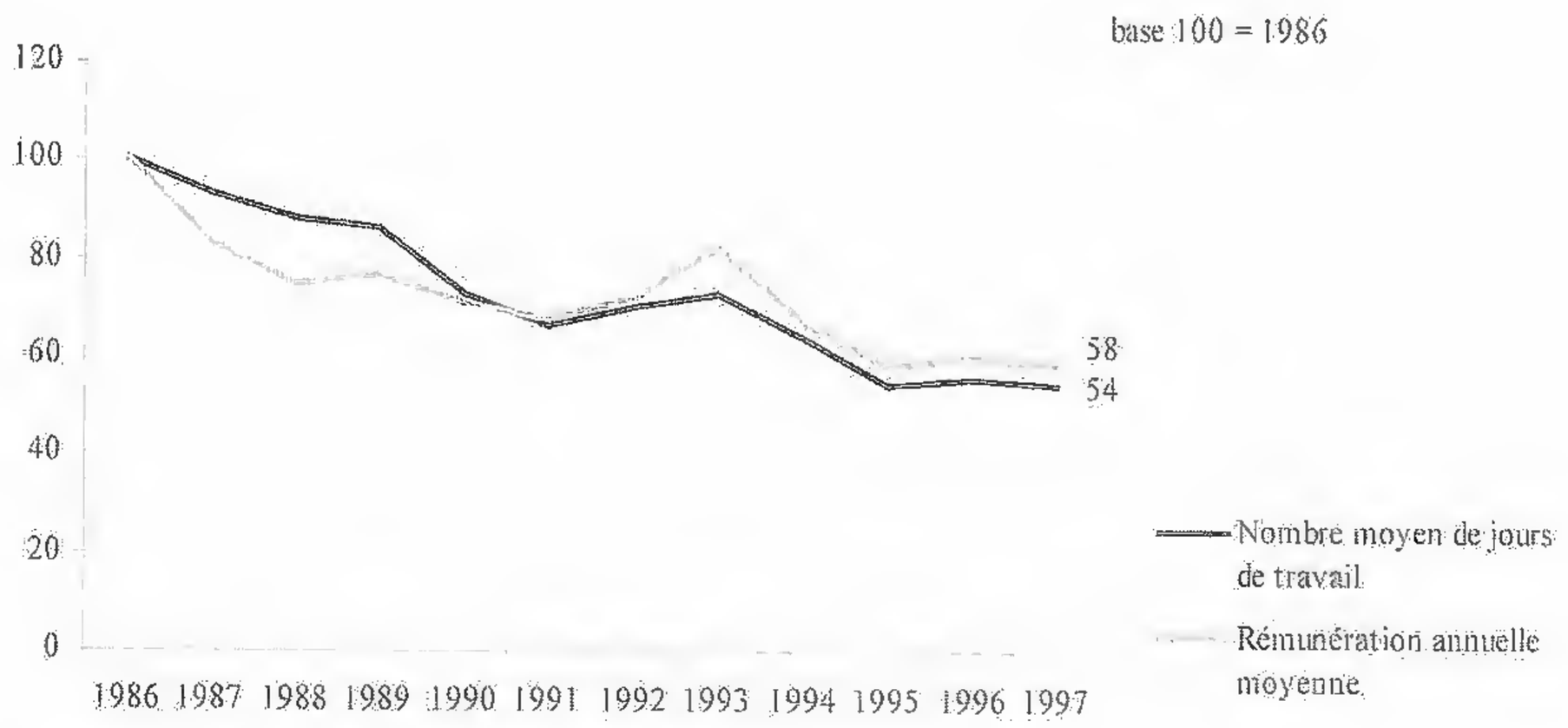
sont limitées, tout en alimentant dans le même temps le vivier nécessaire à la régulation de cette économie du projet[1].

Figure 4 : Croissance du volume d'emploi, de la masse salariale et de l'effectif des musiciens intermittents entre 1986 et 1997



Source : Caisse des congés spectacles/Centre de sociologie des arts, 1999

Figure 5 : Évolution des situations individuelles des musiciens intermittents : volume d'emploi et rémunération

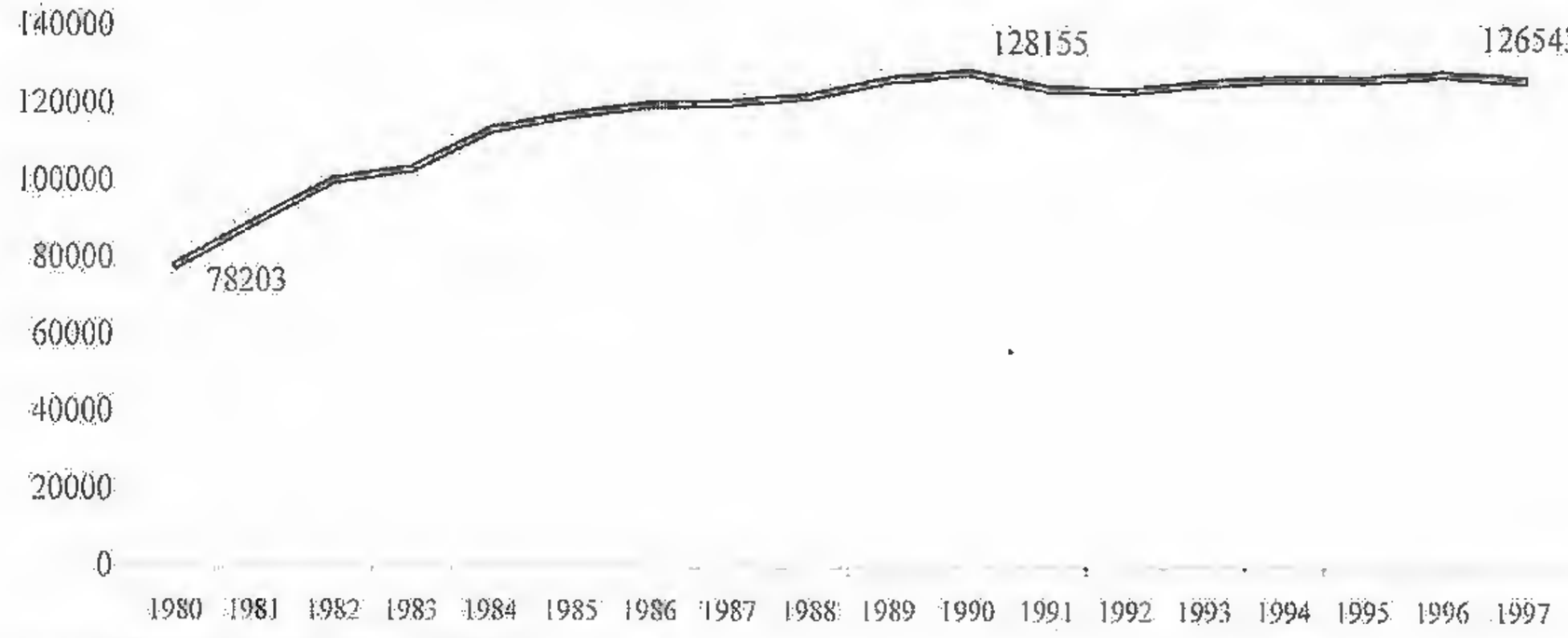


Source : Caisse des congés spectacles/Centre de sociologie des arts, 1999

[1] Sur ces questions, on consultera Pierre-Michel Menger, "Être artiste par intermittence. la flexibilité du travail et le risque professionnel dans les arts du spectacle", *Travail et Emploi*, 1994, n°60, pp. 4-22, ainsi que Pierre-Michel Menger, "Les intermittents du spectacle. Croissance de l'emploi et du chômage indemnisé", *INSEE Première*, n°510, 1997, février (téléchargeable en ligne sur le site de l'INSEE).

Cette croissance déséquilibrée de l'emploi artistique n'est pas non plus sans rapport avec le développement et l'éclatement du système d'enseignement et de formation musicale. On peut en effet remarquer que la forte expansion des effectifs visible dans les données de la caisse des congés à partir de 1986 suit une période de forte expansion des effectifs des CNR et des ENM (**figure 6**), qui ne témoigne en tout état de cause que d'une partie du développement de l'enseignement musical spécialisé, qui s'effectue aujourd'hui de plus en plus hors des structures agréées, sur le terrain associatif notamment, comme le montre en particulier le foisonnement des écoles de jazz, de rock ou de variété. L'essor de l'offre de l'enseignement qui se traduit chaque année en moyenne, pour revenir aux établissements agréés, par l'accueil de 16 à 17 000 élèves dans les cycles à vocation professionnelle (cycles spécialisés et troisièmes cycles des conservatoires), repose sur un malentendu fondamental hérité de la période Maurice Fleuret, qui occupa le poste de directeur de la musique au Ministère de la Culture entre 1981 et 1986. On sait la grande importance que Maurice Fleuret accordait au développement des pratiques amateurs et des écoles de musique, et il ne fait pas de doute qu'au sein de la direction de la musique de l'époque, le développement de ces pratiques était perçu comme un vecteur de formation de publics nouveaux, mieux formés, plus ouverts à la nouveauté et à la variété des esthétiques musicales, notamment[1].

Figure 6 : Évolution des effectifs d'élèves des CNR et ENM (1980-1997



Source: Ministère de la Culture, DMDTS

Le résultat de cette politique, pour ce que l'on peut en juger avec désormais presque 20 ans de recul, est assez inattendu. D'une part, comme on vient de le voir, il semble bien que la croissance de l'offre d'enseignement musical spécialisé hors du cadre scolaire et des pratiques amateurs ait exercé une influence sur la multiplication des vocations musicales, et ce mouvement est assez largement auto-entretenu, dans la mesure où la survie professionnelle d'un grand nombre d'entrants sur le marché de l'emploi est conditionnée par l'accès à des emplois de soutien dans l'enseignement,

[1] Cf. Anne Veitl et Noémi Duchemin, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, Paris, La Documentation Française, 2000

et il est probable que l'expansion particulièrement forte des effectifs de musiciens, lorsqu'on la compare à celle d'autres catégories d'artistes, comme les comédiens notamment, tienne en partie à l'importance des opportunités d'emplois d'enseignement ou d'animation. D'autre part, l'effet du développement de ces pratiques sur la consommation musicale, et notamment sur la fréquentation des lieux de concert, qui en constituait la principale justification, apparaît assez incertain. Comme le montrent les données reproduites dans le **tableau 4**, la pratique musicale apparaît nettement moins liée à la fréquentation des concerts que ne le sont, par exemple, la pratique théâtrale amateur et la fréquentation des théâtres.

Tableau 4 : Pratiques amateurs et fréquentation des équipements culturels

Ont fréquenté au cours des 12 derniers mois ...	**Sur 100 amateurs en activité de chaque domaine**				
	Musique	Théâtre	Danse	Écriture	Arts plastiques
Un cinéma	63	**71**	77	66	62
Une galerie d'art	27	41	27	30	**32**
Une bibliothèque	50	54	53	**63**	45
Un théâtre*	24	**43**	23	25	20
Un concert de rock*	**11**	14	13	11	8
Un concert de musique classique*	**26**	20	14	17	15
Un spectacle de danse*	8	16	**13**	12	6

* Spectacle professionnel uniquement

Source : MCC/DEP, 1996

La conclusion qui me paraît s'imposer ici est que la grande erreur héritée de l'ère Fleuret tient au fait d'avoir assigné implicitement à l'enseignement musical spécialisé un but qui aurait dû l'être en fait à l'éducation musicale dispensée dans les établissements d'enseignement secondaire. Ainsi, la tâche des professeurs d'éducation musicale apparaît d'autant plus importante que l'on a présent à l'esprit aussi bien la multitude des obstacles qu'il y a à surmonter pour rompre l'illusion de l'immédiateté du rapport aux objets musicaux que véhicule l'industrie de la culture de masse, que la difficulté qu'il y a à pratiquer dans le domaine artistique un enseignement dont l'objectif soit clairement identifié. Sensibiliser, organiser les bases d'une culture musicale, faire partager les outils de la « mélomanie », autant de tâches que l'on ne peut pas, sans risque d'aggraver les inégalités d'accès à la culture et les déséquilibres de l'économie du domaine artistique, abandonner au « hors scolaire », aux « intervenants extérieurs » ou au dévouement associatif, si éclairés soient-ils.

INTRODUCTION À LA PSYCHOLOGIE DE LA MUSIQUE

Laurent GUIRARD
Maître de Conférences à l'IUFM d'Orléans-Tours

« La psychologie est à la pédagogie
ce que la biologie est à la médecine »
Jean PIAGET, *Psychologie et pédagogie*

POURQUOI FAIRE ?

Traduire dans l'urgence un besoin de comprendre en connaissance

Quand on est enseignant, on vit souvent dans l'instant de l'action et de l'échange avec les élèves, dans le moment de l'intuition pédagogique, dans le contact avec les connaissances qu'on aime et qu'on veut partager ou transmettre. On agit et l'on ne tient pas forcément à comprendre et à expliquer les rouages de ce que l'on fait. Lorsque tout va bien, il ne semble pas très utile de décortiquer la relation apprenant-enseignant ou la traduction pédagogique des savoirs. Quelques modèles tirés de son propre passé d'élève suffisent. Quelques *credos* pédagogiques pour avoir une position institutionnelle et biographique, quelques témoignages de son efficacité présente et c'est bien assez. Le reste passe volontiers pour un verbiage pompeux de mauvais prof (qui compenserait par de la parlote ce qu'il n'arrive pas à faire avec ses élèves) et apparaît rarement comme une réflexion parfaitement normale et utile sur ses pratiques professionnelles.

Ainsi, c'est seulement lorsqu'ils débutent, lorsqu'ils se trouvent confrontés aux difficultés nouvelles du métier ou lorsqu'ils doivent tenir le rôle de formateur que bien des enseignants cherchent comment faire : précipitamment, dans l'urgence d'un besoin de systèmes et de réponses certaines à des questions nouvelles. Et cela conduit alors à se focaliser sur des conseils pratiques, sur des méthodes-miracles ou sur les avis de ses pairs, de ses aînés - c'est à dire sur le simple fruit d'une expérience ou d'un vécu personnel transformé en système – avec tous les risques de décalage et de reproduction de pratiques éducatives inadaptées que cela suppose.

Dans cet exergue, Piaget nous invitait à pacifier un peu cet héritage, à l'émanciper d'une opinion qui ne veut que *traduire rapidement des besoins en connaissances* (Bachelard). Il nous incitait à faire sortir les savoirs pédagogiques de cette formation dans l'urgence et de cette pratique aphasique; il nous incitait à les dépersonnaliser, à les distancier de l'exercice même du métier et à les fonder sur les cadres régulateurs d'une connaissance plus objective dépassant la simple réponse mécanique à tel ou tel symptôme. En d'autres termes, je pense qu'il aspirait à ce que la pédagogie cesse d'être un métier pour devenir une profession.

Métier ou profession ?

Entendons-nous bien sur ces termes : le *métier*, dont l'étymologie renvoie au *mysterium*[1], suppose une forme de transmission du savoir où le dogme et les rituels initiatiques occupent une place prédominante. Ces rituels débordent les activités manuelles auxquelles ils sont initialement liés : ils vont alors du bachotage notionnel à la fréquentation intime du maître, en passant par les situations de bizutage et les parcours où l'obligation sociale de faire acte de contrition puis d'autorité est de mise. A l'inverse, les *professions* se construisent, s'identifient et se transmettent par des savoirs dont le langage permet de comprendre la construction, les fondements et la validité - ou, en d'autres termes, la *méthode*[2]. Ces savoirs deviennent alors l'instrument d'une prise de distance et d'une réflexion fertile sur l'activité.

Pour revenir à la métaphore piagétienne, retenons qu'elle est avant tout celle d'une collaboration entre théorie et pratique : le médecin n'est pas un chercheur en biologie, il n'est pas non plus une machine à émettre des diagnostics infaillibles en fonction des bases organiques du fonctionnement du corps humain. Comme son patient, il est un sujet, un être humain avec ses joies et ses peines, avec son identité, ses intuitions, ses convictions intimes et son point de vue spécifique. Il a simplement appris à fonder le jugement et l'acte thérapeutique pour lesquels on le rétribue sur des cadres vérifiés par une démarche scientifique (laquelle est, dans ce domaine et pour notre culture, une garantie reconnue de l'efficacité de son action). La compréhension du fonctionnement biologique de l'individu qu'il rencontre n'est pas son but mais son outil. Et si ses savoirs théoriques sont la base de son diagnostic, ils sont aussi celle de son identité professionnelle et sociale. En d'autres termes, face à la maladie du patient, le médecin opère comme un ingénieur bricoleur devant une machine en panne : sa compréhension théorique globale du système lui permet d'envisager une réparation là où un ouvrier, même qualifié, se contenterait d'appliquer une procédure de dépannage stéréotypée et d'attendre passivement des secours dans les cas imprévus.

Transposée dans le domaine de la pédagogie, et plus particulièrement dans celui de la formation des enseignants d'éducation musicale, cette métaphore est utile car elle pointe une des difficultés majeures de cette discipline : d'une part, il s'agit d'un domaine de connaissance marqué par la prédominance de processus d'imitation tacite ou d'acquisitions cognitives non conscientes (l'acculturation) et, d'autre part, ce domaine est peuplé de traditions éducatives/explicatives paradoxales dont la nature et la fonction avouée divergent[3]. Dans ces conditions, on comprendra combien l'appro-

---

[1] Dans l'Antiquité, cérémonies secrètes en l'honneur d'une divinité et accessibles seulement à des initiés.

[2] Voir : M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994.

[3] Pour prendre un exemple adapté à ce qui suit, certains souhaiteront comprendre les logiques historiques ou sociales qui ont présidé à la genèse d'une œuvre (au risque de ternir sa valeur en dévoilant ses origines), tandis que d'autres théoriseront pour clamer la présence inexplicable du génie transcendant de l'artiste (s'interdisant alors d'éclaircir les arcanes de la création afin, par exemple, d'en enseigner les voies d'accès). C'est là un phénomène de tabou et de dénégation des médiations culturelles bien connu des sociologues.

priation des objets culturels/artistiques dans leur ensemble (et du musical en particulier), n'incite pas à la métacognition ni au partage et à la négociation de savoirs verbalisables par lesquels les professions se constituent. Cette part obscure de l'objet d'art est nolens volens entretenue par l'opinion : « Vous êtes musicologue, oui, très bien ! Et alors de quel instrument jouez-vous ? » vous dira-t-on. Certains vous accuseront d'inutilité : « La musique, plus on en parle, moins on en fait !». D'autres condamneront l'application sacrilège des outils issus des sciences humaines et sociales aux faits musicaux « Ça ne s'explique pas, si vous ne le sentez pas de tout votre corps, faites autre chose ! ». La musique apparaît ainsi souvent comme une affaire de sons et de mystérieux ressentis, où les outils de la raison et du langage resteraient inutiles ou bannis - et ce, dans le domaine pédagogique aussi (ce qui est une position intenable). Il semble en effet que certains parangons actuels de la professionnalisation de l'enseignement musical ne comprennent pas toujours bien le sens du terme qu'ils revendiquent ou la spécificité de leur discipline sur ce point[1].

Mais avons-nous des savoirs de référence ?

Il y a peut-être, dans cette méfiance à s'approcher du musical avec des mots et des systèmes, une confusion sur la fonction de la science. La connaissance scientifique vise avant tout à connaître ou à comprendre au moyen d'un certain type d'explications (disons, pour faire simple, celles qui énoncent des hypothèses vérifiables) ; et n'a pas vocation à glorifier le mystère de la création artistique, à prescrire comment les gens doivent vivre, ni même à les aider à vivre mieux (ce qui détonne avec bien des préjugés quand on veut l'appliquer au champ musical). Un biologiste ne vous dévoilera pas le secret du beau ou de la vie éternelle, pas plus qu'il ne pourra soigner votre rhume. Cependant, l'interaction entre le pouvoir explicatif de la démarche scientifique et l'intuition opérante du praticien semble sinon féconde du moins nécessaire aujourd'hui, malgré les deux boulets qui font de ce pouvoir une affaire de forçat (la preuve et la suspension du jugement), malgré les entraves qui rendent les savoirs scientifiques souvent moins séduisants intellectuellement que tous les sophismes qui embellissent l'objet d'art en le drapant de mystère ou font dire que les autres enfoncent des portes ouvertes, malgré les œillères méthodologiques qui empêchent de transférer à la vie de tous les jours ce que le scientifique isole dans ses manipulations ou observe dans une situation précise (rappelons-le : un résultats scientifique détaché de sa méthode et de son contexte ne vaut plus rien) et, enfin, malgré les contraintes paradoxales d'interdisciplinarité, de traductibilité et de vulgarisation que découvrent le progrès des méthodes et des connaissances spécialisées.

En musique, peut-être sous l'effet d'une impérissable nostalgie du *quadrivium*, on a souvent négligé ces entraves, ces œillères ou ces pro-

[1] Par exemple, lorsqu'ils décontextualisent, détournent de leur finalité pratique et érigent en principes théoriques d'une formation, les arrangements explicatifs faits sur le terrain, ou lorsqu'il confondent démarche et objectifs pédagogiques.

blèmes de langue commune. On y a dès lors convoqué une science vidée de sa méthode et de ses fins pour divertir ou faire espérer l'homme moderne. Et, de Sauveur à Helmoltz, notre discipline devint le terrain idéal pour une entreprise d'herméneutique ou d'ontologie épistémologiquement perverse et probablement intenable dans des champs de savoirs moins hermétiques aux outils de la raison : la musique était un petit lopin d'irrationnel où l'on pouvait retourner les systèmes de connaissance scientifiques contre les systèmes de connaissance spirituels, où l'on usait de la science matérialiste pour dévoiler un mystère symbolique et où l'on aspirait, selon l'expression de Helga de la Motte-Haber, à *matérialiser la métaphysique*[1]. En d'autres termes, et pour reprendre le titre emblématique d'un ouvrage d'Ernest Ansermet, on convoquait, en ces temps de scientisme, des données scientifiques pour nous livrer la clé des *fondements de la musique dans la conscience humaine*.

Il n'est d'ailleurs pas certain que la musicologie contemporaine ait entièrement résolu la question de son statut épistémologique et cela complique probablement la tâche des enseignants lorsqu'ils doivent déterminer et énoncer des objectifs et des finalités pédagogiques ou lorsqu'il leur faut affirmer une identité professionnelle[2].

Dans le champ de la pédagogie générale, il fut un temps aussi où la recherche relevait de cette même entreprise : la promesse d'une solution révolutionnaire apportée par les progrès de la science moderne et la prescription de ce que l'enseignant et le système éducatif devraient faire pour augmenter leur efficience[3].

Aujourd'hui, ces ambitions scientistes semblent intenables et sont généralement abandonnées par la recherche en éducation[4]. Pourtant, il n'est pas certain d'une part que l'espoir de révolutions techniques (détaché d'une logique scientifique qui lui a conféré sa valeur dans notre culture) soit entièrement abandonné sur le terrain de l'éducation musicale et, d'autre part, il semble que les terres encore mal connues des sciences humaines appliquées à l'art suscitent encore une certaine défiance chez les pédagogues.

Autrement dit, il faudrait à la fois faire le deuil des utopies scientistes en matière de savoirs disciplinaires comme de didactique, et rompre avec le faux prétexte pédagogique d'une inconnaissabilité totale de la relation

---

[1] Selon cet auteur, la confusion des actes de foi et des actes de connaissance est loin d'être révolue à l'époque, moniste, des sciences cognitives. Voir : H. de la Motte-Haber, Principales théories scientifiques en psychologie de la musique : les paradigmes. *in* Zenatti (Ed.), *Psychologie de la musique*, Paris : PUF, 1994, 27-54. Voir aussi, car c'est une mise en bouche épistémologique adaptée aux problèmes du musicologue et d'une lecture réjouissante, G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1938.

[2] Voir sur cette question : Guirard L. et Boudinet G. (eds) *Le sens de l'expérience musicale en éducation* ; et dans le domaine de l'épistémologie de la pédagogie musicale : Mialaret. G. *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Paris : Presses de l'OMF/Université Paris-Sorbonne (Paris IV).
Publications accessibles en ligne : www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem.

[3] Voir par exemple les dérives notoires d'une application des principes du taylorisme industriel à l'orientation et à la formation tout comme les utopies cycliques sur le pouvoir révolutionnaire des technologies sur l'éducation *in* Éric Bruillard, *Les machines à enseigner* Paris : Hermès, 1997.

[4] Voir C. Hadji et J. Baillé, *Recherche et éducation : vers une « nouvelle alliance » ?* Paris, Bruxelles : de Boeck université, 1998.

éducative. Ainsi viendrait peut-être le dessein d'une *pédagogie fondamentale* qui donne à l'enseignant de quoi fonder ses propres méthodes et lui apporte des éléments de réflexion pour prendre du recul tant face à sa pratique que face aux traditions éducatives/explicatives dont il hérite. Ainsi, préparerait-on pour demain les cadres d'une collaboration plus saine et pertinente entre les modes de connaissance scientifiques et les modes d'enseignement. Mais cela suppose d'accepter quelques grincements initiaux pas toujours bien admis tant par l'institution que par les professeurs stagiaires[1]. Cela suppose d'admettre qu'une formation professionnelle ne se réduit pas à l'acquisition d'un mystérieux métier. Cela suppose, au niveau institutionnel, une volonté de formation à long terme qui ne peut s'accommoder d'un rejet des objets de savoirs disciplinaires et pédagogiques confinant à l'anti-intellectualisme - et cela d'autant plus qu'elle le fait au nom d'une meilleure professionnalisation. En d'autres termes, il semble toujours prudent de préférer former des enseignants ingénieux et bricoleurs plutôt que des ouvriers spécialisés – même si ces derniers sont, dans un premier temps, tellement plus efficients, plus satisfaits et plus dociles que les premiers.

Comment faire ?

Nous entrons maintenant dans une toute autre cuisine : entre le livre de recettes épistémologiques, les fourneaux de la méthode et les plaisirs de la table, il ne faudrait pas oublier les aléas du marché. En dernier lieu, tout dépendra des produits de saison et des bons arrivages du moment.

Or, les grandes halles des sciences humaines et sociales (SHS) ne sont absolument pas pensées pour les attentes ou les besoins du professeur de musique. Et la rencontre est d'autant plus brutale que pendant bien longtemps, on a mangé chez papa-maman, à la cantine, qu'on a abusé des boîtes de conserves, des surgelés, des traiteurs (c'est à dire des méthodes-miracles, toujours plus révolutionnaires, sans les notes, sans les profs, sans les mains et même sans la tête). La rencontre est donc encore bien trop récente et embarrassée pour que le panier de la ménagère se remplisse.

Lors de mon intervention au congrès de Troyes, j'avais proposé une longue promenade au pas de course dans un marché qui, depuis, a bien changé et dans lequel j'ai pris d'autres habitudes. Les vieux plats réchauffés sont toujours décevants. De plus, à moins de lire ses notes (ce qui m'agace assez chez les autres pour essayer de ne pas le faire moi-même), il est souvent impossible de transcrire par écrit ce qui se dit, se montre et se vit lors d'un cours ou dans une conférence.

Je ne peux donc que vous rendre ici mes souvenirs présents de certaines allées empruntées il y a presque deux ans.

---

[1] Voir à ce sujet le rapport de synthèse de la commission sur les formations d'enseignants présidée par le Recteur Bornancin (Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2001).

Allée n°1/ La psychologie cognitive en matière de perception et de cognition musicale

Il s'agit d'une allée importante, particulièrement bien achalandée avec l'essor récent des sciences cognitives, mais dont les denrées ne sont pas directement assimilables par l'organisme du pédagogue. On y trouve les produits de l'étude expérimentale des processus mentaux implicites et irréfléchis qui définissent l'oreille musicale. Pas assez écologiques au goût de certains, mais il serait idiot de les ignorer.

En effet, comment définir sans eux les compétences qui correspondent à ce que l'anthropologie sociale présente comme un emblème incarné et naturalisé du musicien (Hennion) ? Sans s'intéresser à sa réalité psychologique, comment vouloir éclairer le statut de cet attribut ostensible, convoité ou regretté, toujours invoqué dès qu'on parle de formation, et toujours activement drapé de mystère ?

Accorder les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales

Avant de prendre votre chariot écoutez bien ceci : les psychologues de cette allée distinguent deux types de savoirs :

- les connaissances procédurales qui correspondent à des savoir-faire implicites et irréfléchis ;
- les connaissances déclaratives qui correspondent à des savoirs explicites, conscients, décrivant ce que l'on fait.

Par exemple, lorsque vous savez marcher à quatre pattes vous savez faire quelque chose, mais vous êtes généralement incapable de penser et de dire exactement ce que vous savez faire (par exemple : dans quel ordre bougez-vous précisément chacun de vos bras et chacune de vos jambes ?).

Chez l'homme, qui est pour beaucoup fait de parole, ces deux formes de connaissance cohabitent et s'entraident : la connaissance sur ce que l'on fait permet d'apprendre et de transmettre l'expérience. Le langage permet de penser l'action, de penser l'autre, le passé, le fait même de penser (la conscience), etc.

Dans notre culture d'homme occidental moderne, une bonne part des savoirs que nous lègue le bénéfice de la civilisation est organisé autour de ces connaissances déclaratives. De ce fait, l'école est le plus souvent là pour nous aider à penser et à dire ce qu'il y a en nous et hors de nous, même en musique.

Or, la principale difficulté du pédagogue est de réguler cette cohabitation entre des savoirs d'adultes structurés par le langage et les concepts qu'il véhicule, et une intelligence d'enfant dont la logique n'a pas les mêmes ingrédients, et qui se construit à partir de perceptions, d'actions et d'expériences concrètes dont nous ne comprenons pas forcément la réalité.

Les compétences du musicien reposent largement sur des connaissances procédurales (d'ailleurs « musiciens » et « non-musiciens » ont ici une « oreille » qualitativement semblable). Par exemple, si l'on demande à un « non-musicien » de compléter une phrase musicale inachevée, il mettra en œuvre implicitement des règles de métrique et de syntaxe tonale semblables à celle que le musicien apprend à expliciter en cours d'écriture.

Quantitativement, ces différences entre les « musiciens » et les « non-musiciens » tiennent souvent à un manque d'automatisation des plus bas niveaux du traitement des informations/actions (c'est à dire à une absence de contrôle rapide et non conscient de ce qu'ils font par des routines spécifiques qui se développent au cours d'une activité régulière), manque qui pénalise les opérations mentales des niveaux supérieurs (toutes les ressources cognitives sont déjà mobilisées), laissant croire à tort que l'on manque de quelque chose d'apparence bien moins mécanique et éducable, comme l'intelligence ou la sensibilité.

Ces insuffisances des routines de plus bas niveaux de nos processus cognitifs et/ou moteurs sont un phénomène général que l'on retrouve aussi bien chez les « mauvais lecteurs » (qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent car toutes leurs ressources attentionnelles sont entièrement mobilisées par une gestion malhabile de leurs centrations oculaires) que chez les conducteurs novices (qui déboîtent sans regarder leur rétroviseur, tout occupés qu'ils sont à penser consciemment à ne pas caler, à embrayer tout en accélérant, à mettre leurs clignotants, etc.).

Mais il y a aussi des savoirs explicites en musique et, comme ailleurs, ils aident à penser ce que l'on fait et ce que l'on apprend (métacognition). De même que lire et écrire aide, dans notre culture, à mieux parler et à mieux accéder à notre patrimoine culturel, représenter la musique jouée ou entendue en s'étayant sur la vision ou sur la parole est bien utile. L'accès à ces savoir-faire par le langage et surtout par l'écriture ne semble pas être une chose contingente. Robert Francès définissait d'ailleurs les « non-musiciens » comme des musiciens illettrés[1].

Admettons que chez l'homme, apprendre c'est s'aider du langage et des théories (*theo rein*) pour voir et penser à la fois ses actions et ses pensées, pour apprendre à apprendre (ce serait donc ici que la différence entre « musiciens » et « non-musiciens » se creuserait).

Ainsi, le principal risque de l'apprentissage (et de la pédagogie) pourrait être le décalage entre les connaissances procédurales et déclaratives : les mots et les notions ne correspondent pas à la réalité vécue soit parce qu'ils s'écartent de la réalité qu'ils devraient décrire (catégories non pertinentes, placage d'histoires ou de paraphrases sentimentales...), soit parce qu'ils décrivent une réalité qui n'est pas encore advenue (serinage lexical, apprentissages trop précoces...).

---

[1] L'ouvrage fondateur incontournable de la psychologie de la musique :Francès, R. *La perception de la musique*. Paris : Vrin (1958, nombreuses rééditions). Notons aussi, sans pouvoir approfondir cette question ici, qu'être illettré dans notre culture occidentale moderne qui doit beaucoup au Dieu papier, n'est pas un détail anodin (aussi bien pour la musique que pour le verbe).

Un exemple de décalage : notre façon de mettre le son en catégories.

Rentrons arbitrairement dans le vif du sujet en illustrant ce problème par l'exemple de notions que nous prenons pour des catégories a priori de l'entendement musical, définies par des données supposées acoustiques : la hauteur, le timbre, la durée et l'intensité.

Faute de temps, nous nous contenterons d'évoquer les questions d'intensité (nuances, dynamique crescendo/decrescendo, émergence d'un soliste, etc.).

On pense qu'il s'agit simplement de jouer plus ou moins fort, avec plus ou moins d'instruments.

Est-ce suffisant ? Est-ce toujours vrai ? Probablement pas : la notion de temps est également impliquée.

Par exemple, dans un quatuor à cordes l'instrumentiste qui veut faire ressortir sa partie joue très légèrement avant les autres[1]. On ne s'en rend pas compte consciemment et, pour l'interprète une telle précision temporelle demande des milliers d'heures d'entraînement (toujours à cause de ces fameuses routines évoquées plus haut). De même, les pianistes savent aussi que pour faire ressortir une voix, on peut aussi la jouer en retard (là aussi on note une grande différence entre pianiste novice dont le son semble « plat » et pianiste expert qui fait « chanter » ou « sonner » son instrument).

Ceux qui recourent aux séquenceurs MIDI savent aussi les effets désastreux du *note-on quantize*.

Pour finir, je me contenterai du souvenir d'une séance d'écoute où l'on avait traité des moyens expressifs mis en œuvre dans le grand crescendo de *Bydlo* (extrait des *Tableaux d'une exposition* de Ravel/Moussorgski) : lors de l'apothéose du fortissimo, on gagnait encore un peu de force en attaquant le thème avec un léger retard (ce que les enfants ont parfaitement compris en pensant à la marche d'un énorme robot). Les nuances sont ici une affaire de temps et non plus seulement d'intensité.

Toujours dans le domaine de l'intensité : comment fait un chanteur pour rivaliser avec la masse d'un orchestre symphonique ?

La réponse est qu'il n'utilise pas seulement le levier de l'intensité acoustique mais qu'il exploite, en travaillant son vibrato, un phénomène d'émergence perceptive lié aux premiers niveaux de traitement des événements sonores : le principe de groupement obéissant aux lois énoncées par les théoriciens de la psychologie de la forme (gestaltheorie)[2]. Pour comprendre ce mécanisme, utilisons un exemple visuel : imaginez un individu sombrement vêtu dissimulé par une haie de troènes (disons que

---

[1] Voir RASH, R. A. (1979), Synchronisation in performed ensemble music, *Acustica*, **43**, 121-131 (phénomène du *voice leading*).

[2] Voir à ce sujet : Bregman, A. Auditory scene analysis : the perceptual organization of sound. Cambridge (Mass.) : MIT Press, 1990; ou, pour un aperçu, Bregman, A. « L'analyse des scènes auditives : l'audition dans des environnements complexes. *in* Mc Adams, S. et Bigand, E. *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*. Paris : PUF, 1994. En général, les plus curieux pourront se reporter sur un livre ancien mais capital de John Sloboda : *L'esprit musicien*. Bruxelles : Mardaga, 1985.

seuls 3% de son contour sont visibles à travers les feuilles). Tant qu'il reste immobile, il est indécelable. Mais s'il bouge, on le voit car on reconstitue (3% par 3%) une forme dans la mesure où les rares fragments visibles vont tous dans la même direction avec la même vitesse (principe de groupement par destin commun). Les animaux exploitent aussi parfaitement ce principe : les proies ne s'harmonisent pas seulement au décor par leur couleur : elles s'y dissimulent en se figeant dans une parfaite immobilité en cas de danger.

Pour transposer ce principe au domaine musical, il suffit de se rappeler que le son de la voix émet une série harmonique qui couvre un spectre important et dont toutes les composantes covarient simultanément avec des fréquences multiples du fondamental. Lorsqu'un autre son en masque une partie, le vibrato « agite » uniformément toutes ces composantes et permet leur émergence. De plus, le chanteur concentre son énergie vocale dans une zone de dominance spectrale où l'oreille est particulièrement sensible. (Il « couvre » sa voix, c'est à dire qu'il déplace ses formants).

L'intensité perçue est donc ici encore là où l'on ne l'attendait pas : dans le timbre (distribution spectrale) dans les hauteurs (vibrato de fréquences).

Allée n°2/ Psychologie du développement

Ici, il s'agit de chercher les cadres qui permettent de penser l'influence de l'âge sur l'ensemble de l'activité musicale (depuis les goûts jusqu'à l'apprentissage). Contrairement à une idée fort répandue, l'enfant n'est pas un ange musicien qui savoure dès l'utérus la musique de l'adulte pour peu qu'il y soit naturellement sensible ou sensibilisé. Il n'est pas non plus un adulte flou, en réduction, qui penserait et agirait simplement de façon moins sensée ou moins efficace que nous. On sait en effet, au moins depuis les travaux de Piaget[1], que l'enfant pense et agit très logiquement mais avec une logique et des cadres tout simplement différents des nôtres. En musique aussi, et l'enseignant gagne à bien connaître ces différences pour mieux fonder ses choix didactiques. L'oreille ou le sens musical de l'enfant diffère de ceux de l'adulte : il n'a pas la même oreille que lui dans un sens à la fois cognitif et affectif. S'il perçoit bien les mêmes sons, ces sons n'ont pas le même sens car, d'une part, ils ne sont pas traités de la même façon par son intelligence musicale (un peu comme pour certains mots abstraits qui n'ont pas encore revêtu leur sens conventionnel) et, d'autre part, ils ne sont pas encore liés à l'expérience des événements affectifs que la musique peut permettre d'éprouver et de surmonter lorsque l'on traverse en sa compagnie la première grande crise existentielle de l'adolescence.

Du point de vue cognitif, on sait que la perception de l'enfant s'organise d'abord en termes de contour et qu'elle ne s'oriente que tardivement et progressivement vers la perception catégorielle des adultes (laquelle s'organise d'ailleurs non pas autour des intervalles comme certaines mé-

[1] *La psychologie de l'intelligence.* Paris : Armand Colin, 1967, est une entrée habituelle et accessible, mais il ne faudrait pas oublier que les connaissances scientifiques progressent et consulter par exemple aussi Houdé, O. et Meljac, C. *L'esprit piagétien, hommage international à Jean Piaget.* Paris : PUF, 2000.

thodes musicales l'ont supposé, mais autour d'une organisation dynamique gouvernée par une grammaire sous-jacente acquise par une acculturation implicite). On comprend également mieux le sens et l'influence des interactions précoces présentes dans le babil et dans les jeux d'attrape.

Je ne m'attarderai pas sur ces points dans la mesure où l'on dispose d'une littérature récente riche et abondante. Parmi les ouvrages généralistes incontournables consacrés au domaine musical : Irène Deliège et John Sloboda (eds) *Naissance et développement du sens musical*. Paris : PUF, 1995, et, pour ceux qui lisent l'anglais : David Hargreaves, *The developmental psychology of music*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. Pour les ouvrages spécialisés indispensables : Laurent Miroudot *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris : l'Harmattan, 2000 ; Jean-Pierre Mialaret *Exploration musicale instrumentales chez le jeune enfant.* Paris : PUF, 1997 ; Pierre Zurcher *Musiques vécues, musiques apprises ; L'éducation musicale des 3-6 ans*. Genève : Champion Slatkine, 1992. Des articles dans des ouvrages collectifs peuvent constituer une bonne entrée en la matière : Arlette Zenatti (éd.) *Psychologie de la musique*. Paris : PUF, 1994, Martine WIRTHNER et Madeleine ZULAUF (eds) *A la recherche du développement musical*. Paris : l'Harmattan, 2001. Sans oublier de grands classiques - même s'ils ne sont pas explicitement consacrés à la musique - sur le sens de l'éducation (Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris : Retz 1996), sur l'acquisition du langage (Bénédicte de Boisson-Bardies *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob, 1996), sur le sens de l'activité symbolique et ludique de l'enfant (Donald Winnicott *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 1971) ou sur les interactions sémantiques bébé/environnement (Daniel Stern *Le monde interpersonnel du nourrisson.* Paris : PUF, 1989).

Allée n°3/ La psychologie de la motivation.

Ici, on devrait trouver de quoi comprendre l'influence des représentations des enseignants et des élèves sur l'apprentissage. La motivation est en effet un mot fourre-tout derrière lequel on trouve de très nombreux travaux anglo-saxons qui ont précisé comment l'apprentissage était hypothéqué par des représentations inadaptés du sens de l'activité, des buts et des réjouissances qu'on peut y attendre, mais aussi et surtout par des représentations inadaptées des compétences ou des capacités que l'on a ou que l'on doit avoir.

Cette discipline, bien moins répandue dans la psychologie française que dans la psychologie anglo-saxonne, opère sur un terrain miné situé à la frontière de la connaissance scientifique des conduites humaines et du simple procès des valeurs, des habitus familiaux/sociaux ou des outils métapsychologiques d'une culture.

C'est un sujet glissant où la demande d'outils psychologiques expliquant nos conduites est trop forte pour ne pas être tentante, alors même que cette prise d'information n'est régulée ni par les cadres d'une démarche clinique, ni par les précautions déontologiques limitant la transférabilité des recherches expérimentales.

En fait, cette discipline est sauvée par la présence d'une multitude de théories et de modèles hétérogènes, de cadres méthodologiques distincts ou de systèmes explicatifs étrangers les uns aux autres. Dès qu'on y met le doigt, l'ampleur et la complexité du sujet défont rapidement l'enthousiasme de ceux qui ne cherchaient là que des recettes pour motiver les élèves ou des dogmes simplistes pour tenter de pénétrer la psyché. Ce n'est pas plus mal.

S'il fallait la définir, la motivation n'est, pour le psychologue, qu'un construit hypothétique développé pour expliquer comment, avec des capacités égales au départ, certains individus persévèrent dans l'exercice d'une activité particulière où ils augmentent leur compétence et leur désir, tandis que d'autres y stagnent ou l'abandonnent avant un terme qui pouvait même être très prometteur. Elle n'est pas une entité physiologique (on ne peut la mesurer sur le corps) et aucune théorie prétendant l'expliquer n'a de validité universelle ou supérieure (ce qui oblige à un panorama et à des choix subjectifs). Il y a simplement des dizaines de paradigmes, des centaines d'outils explicatifs, des milliers d'articles majeurs publiés sur cette notion de motivation.

Cela dit on est quand même sûr de certaines choses :

- On sait que la motivation n'est pas un trait de personnalité (on pourrait appeler cette représentation erronée le *syndrome Duracell*, en souvenir du petit lapin qui a *la* bonne pile). Il n'y a pas d'un côté des gens très motivés et puis de l'autre des fainéants : la motivation est un attribut instable, fragile, qui dépend du contexte, des interactions avec son environnement (c'est à dire des aides et des informations qu'on vous offre et de l'usage que vous en faites dans votre comportement).
- On sait qu'on ne « motive » pas quelqu'un (*syndrome carotte/bâton*). On peut bien sûr le stimuler par des « motivateurs externes » (c'est à dire des récompenses ou des punitions) mais on gagne là un curieux bénéfice qui s'évanouit avec la disparition du stimulant qui l'a induit et qui surtout génère à moyen terme des effets pervers allant du désinvestissement à la violence[1]. Ce bénéfice n'a rien à voir avec la motivation (persévérance, autonomie), laquelle est un processus interne qui ne peut être téléguidé de l'extérieur.
- On peut admettre que l'on gagnerait à renverser le problème : plutôt que de chercher comment « motiver » les élèves, un bon premier pas serait de comprendre et de corriger ce qui les démotive. Cette démar-

[1] Par exemple, selon la théorie de la motivation autogérée (*self-determination theory* ; voir : Deci, E. L., et Ryan, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985.), récompense et punition forment le premier niveau de régulation des comportements motivés, niveau dont on doit normalement s'émanciper en allant vers un engagement librement consenti dans une activité dont la réalisation devient à terme plaisante en soi et pour soi. Dans ces conditions, une récompense/punition ramène mécaniquement à ce premier niveau où l'on agit surtout pour les autres (même indirectement comme dans la quête d'approbation et le principe de culpabilité), et où l'on tend de ce fait à se focaliser dangereusement sur ses résultats moins que sur son travail. Le fait de donner une récompense à la suite d'une action délibérée conduit aussi l'individu à réinterpréter cet engagement initial comme le simple effet de l'attrait d'une récompense, donc ne plus l'engager de lui-même. La récompense/punition entraîne aussi le risque d'arriver au mauvais moment (ce qui génère un sentiment douloureux, voire violent, d'iniquité).

che, a priori moins « positive », offre en effet des gages méthodologiques importants : elle agit sur des causes plus importantes et plus simples et elle peut être vérifiée plus facilement.

Les modèles attente / valeur

Voyons à présent quelques outils plus spécifiques.

Le paradigme[1] attentes/valeur (expectation/valence) semble constituer une entrée bien pratique. Il considère la motivation comme le produit de deux dimensions mentales par lesquelles il qualifie l'activité dans laquelle il s'engage. La première correspond à la représentation mentale que celui-ci se fait des moyens dont il dispose pour accomplir et réussir cette activité (en d'autres termes il s'agit des capacités qu'il pense avoir dans ce domaine, de l'impression qu'il a de pouvoir parvenir à un niveau d'excellence au terme d'un effort très soutenu, ou simplement du sentiment ne pas risquer de gaspiller ses forces en vain...). La seconde correspond à la satisfaction qu'il compte tirer de cette activité et des bénéfices qu'elle devrait lui apporter (en d'autres termes, il s'agit des avantages ou du plaisir qu'il en attend, avec plus ou moins de certitude et de retard).

Puisque ce modèle considère la force de la motivation comme le *produit* de ces deux terme, il suffit qu'un seul d'entre eux soit nul pour qu'il n'y ait plus de motivation du tout ($M \times 0 = 0$). Ainsi, un individu clamant son adoration pour le piano peut très bien ne jamais travailler ni réussir sur cet instrument si son estime de soi fait ici défaut, s'il se sent handicapé par rapport aux autres, s'il pense ne pas avoir les « bonnes cartes ». Inversement, un individu ne persévérera pas si ce qu'il sait pourvoir atteindre ou maîtriser lui semble terne ou sans attrait.

Avec ce paradigme, la motivation devient une affaire de traitement de l'information. On s'intéresse donc ici aux processus cognitifs par lesquels l'individu élabore une représentation plus ou moins pertinente et optimiste du monde qui l'entoure et dans lequel il doit agir. Et bien des problèmes surgissent ici : par exemple, pour ce qui est des attentes, l'individu n'agit en effet pas sur la base de ses capacités réelles mais bien sur celle des capacités qu'il s'imagine posséder (les deux faisant l'objet de constructions relativement autonomes). Il arrive alors souvent qu'un léger manque de confiance, non fondé au départ, se solde par une peur de s'investir puis par un manque d'entraînement et de persévérance qui à terme se solde par un retard bien réel cette fois dans l'acquisition des compétences.

On retrouve ici le fameux principe des « prophéties qui s'accomplissent d'elles-mêmes » (*self fulfilling prophecy*), souvent avancé dans les recher-

[1] Dans l'épistémologie des sciences, un paradigme est un cadre explicatif global sur lequel les chercheurs s'entendent temporairement afin de pouvoir réaliser leurs recherches. Il peut contenir différents outils ou concepts.

ches en éducation des années 70 pour expliquer l'effet des attentes de l'enseignant sur le comportement et les résultats de l'élève[1].

En musique, le paradigme attentes-valeur conduira principalement à tenter de comprendre comment et pourquoi la confiance en soi de l'élève est malmenée par des traditions éducatives et explicatives qui invoquent les notions de don, de prédisposition ou de sensibilité naturelles et/ou précoces.

Par exemple, lorsque l'on explique des résultats par ce type de facteurs vaporeux dans leur définition et toujours peu contrôlables par un sujet sorti de l'enfance, on expose ce dernier, en cas de difficultés, à transformer ses erreurs (normales dans tout processus d'apprentissage) en un indice révélant le manque de quelque chose qui ne semble dès lors plus tout à fait relever du domaine de l'acquis (la musicalité, l'oreille, l'entraînement précoce...). L'erreur devient alors échec redoutable et cette crainte induit chez celui qui apprend, toute une série de processus défensifs qui travaillent à l'éviter, mais le font souvent au prix du sacrifice de son apprentissage[2].

De nombreuses théories expliquent précisément les mécanismes cognitifs qui opèrent ici.

Autour des théories de l'apprentissage social

Cette théorie explique certains problèmes de motivation par un écart excessif entre, d'un côté, les normes sociales de réussite idéalisées qui sont véhiculées par les mass-média et de l'autre, la vie et les possibilités d'action réelles du sujet qui les choisit[3].

Par exemple, le fait d'avoir une belle maison, un *cash flow* conséquent plus deux voitures et trois enfants si l'on est marié, reste un modèle difficile à éviter pour la classe moyenne américaine. Si l'on regarde beaucoup la télévision, il me semble même que cette réussite prendra la forme d'une activité de loisir permanente dont un sujet narcissique est généralement l'épicentre et où règnent une séduction et une violence sans lois. Si un individu vient à définir ses propres aspirations autour de ces modèles sociaux stéréotypés, impersonnels et surtout peu viables, ses possibilités d'actions effectives dans la vie réelle du sujet risquent d'être ternies ou dépréciées. Le problème s'explique toujours par des attentes et des valeurs mais tient cette fois à une double dynamique où l'idéalisation inopportune des buts auxquels le sujet aspire conduit à le détourner de ceux qu'il peut

---

[1] Voir R. Rosenthal et B. Jacobson : *Pygmalion in the classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston, 1968. En quelques mots, il s'agit des effets positifs ou négatifs de l'étiquetage des « bons » et des « mauvais » élèves par l'enseignant, l'institution ou les parents : les premiers sont confortés dans leur estime de soi, tandis que les seconds, poussés à douter de leurs capacité à exceller dans le domaine où on les pense moins disposés, reportent leur énergie sur d'autres champs où l'on émet des pronostics plus favorables sur leur capacité à exceller (un exemple caricatural serait ici celui du leader noir, du cancre intelligent et acharné dans son désir d'échouer et/ou de se faire exclure de l'institution).

[2] Voir L. Guirard : *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris : l'Harmattan, 1999.

[3] Voir, pour un ouvrage accessible en français : A. Bandura : *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga, 1976.

objectivement obtenir et, du même coup, diminue sa certitude de pouvoir atteindre un objectif qui le satisfasse. Mais ce décalage et ses implications pourraient ne pas être aussi caricaturaux. Par exemple, dans ses enquêtes sur le rapport au savoir des jeunes de milieux populaires[1], B. Charlot souligne combien le fait d'accéder à un minimum de stabilité dans son habitat, dans son travail ou dans sa vie affective/familiale peut constituer pour nombre de jeunes un projet prioritaire et authentique. Or ce projet est rarement reconnu comme tel par les enseignants (qui déplorent le peu de place accordée ici à l'activité cognitive et à l'apprentissage) et plus généralement par les classes moyennes (qui dénient l'importance de prérequis pour eux habituels et interprètent ces aspirations comme un manque d'ambition rédhibitoire). On retrouve donc ici encore la même histoire (merci Bourdieu !) : les valeurs et les biens des uns sont implicitement promus alors qu'ils sont inaccessibles aux autres tandis que l'on dissimule en même temps cet écart en le faisant passer les premiers pour naturels ou légitimes. Cependant, lorsque les questions de capital culturel s'ajoutent à celles des biens de consommation, on ne fait plus dans la finesse. Il y a sans doute ici un phénomène qui gagnerait à être mieux analysé d'un point de vue éducatif : la valorisation d'un travail ingénieux et régulier ne souffre-t-elle pas aujourd'hui, dans le monde de la musique comme dans celui du sport, des effets d'un système de vedettariat médiatique organisant le culte du résultat et de la performance spectaculaire dans la perspective d'une compétition interindividuelle sans foi ni loi dont on a escamoté le principe du travail et particulièrement du travail réfléchi et satisfacteur en soi ? Que dire aussi de la longue influence des idéalismes platonicien et hégélien sur notre façon de valoriser ou de penser le pouvoir de la musique ?

Revenons un instant sur un point théorique. Le décalage attentes/valeurs n'est qu'un cadre explicatif général des théories de l'apprentissage social. Un de leurs apports importants – et particulièrement utile en éducation musicale - est d'avoir démontré que face à un tel décalage les individus tendaient non pas à ne plus agir (ce qu'aurait logiquement prédit le modèle E.V), mais à poursuivre la quête de ces buts irréalistes par des moyens déviants ou illégitimes.

Qu'est-ce à dire ? Eh bien qu'il ne faille pas simplement s'intéresser au fait que les élèves travaillent ou non, mais comprendre plus finement la façon dont leurs représentations des objectifs et des moyens d'apprendre organisent ce travail dans des voies plus ou moins efficientes.

Ces études nord-américaines ont principalement assimilé les comportements déviants à la toxicomanie (par exemple, la fréquence et l'intensité des épisodes d'ivresse alcoolique chez des étudiants) et les comportements illégitimes au vol (par exemple, l'analyse des récits de jeunes délinquants). Cependant, on pourrait fort bien tenter (et tester !) un parallèle entre certaines pratiques musicales et cette conception motivationnelle des comportements déviants. Par exemple, dans le cas de l'étude d'un instrument, on pourrait comparer la proportion des moments où l'on « se fait plaisir » en jouant sans trop d'exigences des morceaux connus, face à ceux où l'on améliore sa technique en travaillant méthodiquement tout ce qui ne passe pas dans les traits, les études ou les gammes. Dans une même perspective,

---

[1] B. Charlot : *Du rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos, 1998.

on pourrait opposer le plaisir d'une écoute « consommatoire » (pouvant aller jusqu'à l'ivresse ou à l'addiction) et le plaisir d'en savoir plus sur l'œuvre, sur le style du compositeur, sur les œuvres apparentées, sur les conditions et l'époque de sa production.

De même, les comportements illégitimes pourraient être rapprochés des attaques incessantes contre le *gradus* de l'apprenti musicien (avec, par exemple, le solfège et la notation musicale qui n'ont cessé de faire l'objet de tentatives de réforme/remplacement) ou encore, dès l'aube des idéalismes romantiques, contre les canons d'un académisme qui sera malmené par le paradigme du progrès dans l'art.

Les théories de l'attribution causale

L'homme est un animal qui fabrique des objets. Depuis les techniques de chasse et de culture d'aliments des hommes préhistoriques jusqu'aux outils industriels ou cognitifs qui permettent à l'homme moderne de maîtriser toujours plus son environnement, un des traits majeurs de notre espèce est le pouvoir de planifier ses propres actions, de les orienter à long terme ou de les organiser coopérativement. Mais, pour ce faire, l'homme ne peut directement prévoir comment agir sur un environnement mouvant et qui n'apparaît à ses yeux que partiellement ou sous des apparences trompeuses. Pour pouvoir planifier et mener à bien ses actions, il lui faut auparavant obtenir et traiter des informations afin de construire des représentations mentales stables et cohérentes du monde dans lequel il vit. C'est sur la base de ces représentations – grandement aidées par l'acquisition du langage articulé – qu'il agira. Mais, il peut aussi construire des représentations défectueuses qui le conduiront à agir très logiquement sur des bases entièrement fausses. Il risque alors de se lancer dans des actions chimériques qui le décourageront ou bien de ne rien faire là où le succès lui sourit. Pour les théories de l'attribution, les problèmes de la motivation humaine tiennent principalement à ces défauts systématiques dans la façon dont nous construisons nos représentations destinées à l'action. Selon ces théories, nos représentations reposent sur un processus d'analyse des causes des phénomènes qui nous entourent où nous attribuons des raisons, où nous inférons des causes, où nous avançons des explications (d'où le nom de *Théories de l'attribution causale*).

Cette analyse commence d'abord par déterminer si ce qui s'est passé dépend de nous ou pas, c'est à dire, si sa cause est interne ou externe[1]. Intervenir sur les problèmes de démotivation devient alors très simple : il suffit de remettre un peu d'ordre dans les attributions causales, principalement là où un résultat dont les causes sont objectivement internes (donc sur lesquelles l'individu peut facilement agir) est vu comme dépendant de causes externes (c'est à dire des facteurs totalement étrangers à la

[1] Cette problématique, dite du lieu de l'attribution causale (*locus of control*), est une première étape des recherches sur l'attribution causale. Bien qu'assez triviale et influencée par certains dogmes WASP (par exemple la prise en charge personnelle du salut de son âme), elle a connu de très nombreuses applications allant de la psychologie du travail (avec la politique des primes ou la participation des ouvriers à l'organisation des tâches) au traitement des phobies (thérapies comportementales de la peur du vide, des ascenseurs, etc.).

personne et auxquels il conviendrait de se résigner). Par exemple, si vous pensez que la réussite d'un examen tient surtout à la composition ou à l'humeur du jury, au sujet tiré ou au niveau des autres candidats (c'est à dire des facteurs externes comme la chance ou la difficulté de la tâche), il vous semblera peu utile de travailler davantage pour l'obtenir. Si, en revanche, vous pensez que le succès tient au niveau d'effort déployé dans un type de travail que vous savez faire, vous tendrez probablement à persévérer. Hélas, lorsque vous attribuez ce succès à un niveau d'aptitude/capacité, les choses deviennent plus complexes : elles dépendent de la robustesse de votre estime de soi (surtout après des échecs), de la façon dont vous percevez vos propres capacités (et cette estimation est indépendante de vos compétences réelles) ainsi que de la possibilité - ou de l'impossibilité – que vous pensez avoir de les augmenter efficacement et présentement.

Pour résoudre ces difficultés, les théories de l'attribution ont évolué à la fin des années 1970 vers des problématiques centrées sur les processus de traitement des informations qui débouchent sur le sentiment de contrôlabilité/incontrôlabilité de la cause chez le sujet : si la cause d'un phénomène est contrôlable, on pourra s'engager en toute confiance dans son accomplissement, sinon, on travaillera un peu si l'on vous y oblige, mais on évitera d'y gaspiller trop d'énergie[1].

Cette problématique semble bien utile pour comprendre les phénomènes de démotivation présents dans une activité d'apprentissage musical où, comme nous le savons, les informations (du *feed-back* sensori-moteur aux théories musicologiques) sont souvent lacunaires et trompeuses.

Nous ne verrons ici que trois processus élémentaires qui poussent les individus en situation d'apprentissage à résonner puis à agir logiquement sur des bases faussées par des biais d'attribution.

L'erreur fondamentale

Des expérimentations simulant des situations d'enseignement / apprentissage en laboratoire[2] ont démontré que les enseignants tendent à être moins confiants et plus sévères envers leurs élèves sur lesquels on leur demande d'exercer un contrôle ou un enseignement transmissif (formation). Cette attitude s'explique par une propension à surestimer leur rôle dans le travail et les motivations des élèves (crainte du pouvoir institutionnel et des punitions, empreinte directe du savoir transmis).

Inversement, pour cette même raison, de jeunes enseignants risqueraient d'être davantage affectés par l'incivilité ou la violence passive de certains élèves du fait qu'ils tendraient à imaginer – à tort – que leur enseignement ou leur personnalité sont les principaux responsables de ces réactions.

---

[1] Voir pour un panorama : B. Weiner, *Human motivation. metaphors, theory and research*. New York : Sage, 1992.

[2] L. H. Strickland, Surveillance and trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1958, **26**, 200-215.

Les biais de perspective acteur/observateur

On n'a pas la même vision des choses selon que l'on est acteur ou simple observateur de ce qui se passe : les acteurs tendent à analyser de multiples éléments du contexte dans lequel ils opèrent tandis que les observateurs se focalisent sur les caractéristiques présumées des personnes qui agissent. Par exemple, un individu très pacifique peut se trouver entraîné malgré lui dans une bagarre après avoir tenté de séparer deux belligérants, mais celui qui observe la scène depuis le trottoir d'en face ne fera pas la différence et dira peut-être même que l'on doit enfermer tous ces jeunes qui ont la violence « dans le sang ». Ce phénomène a largement été observé dans des relations éducatives où ceux qui enseignent ne comprennent pas toujours ou suspectent parfois ce qui se passe dans la tête de ceux qui apprennent. On a même observé que des élèves ayant abandonné leurs études de musique (donc pouvant être assimilés à des « observateurs ») étaient bien plus préoccupés par les questions d'évaluation des capacités et d'évitement des jugements d'incompétence que ceux qui les poursuivaient encore (assimilés, eux, à des « acteurs »)[1]. A la lumière de ces apports théoriques, on pourrait s'intéresser à l'impact sur les pratiques éducatives et explicatives de l'important décalage qui sépare en musique les capacités de perception et de production. Par exemple, tout le monde est capable de remarquer qu'un élève joue faux, mais rares sont ceux qui connaissent la difficulté du contrôle moteur de la main gauche du violoniste, du souffle ou des lèvres du hautboïste ; plus rares encore sont ceux qui admettent que le fait de jouer « faux » est parfaitement normal et acceptable en deçà d'un certain âge ou lors de certains exercices, c'est-à-dire qu'il ne révèle pas un manque rédhibitoire « d'oreille » que l'on devrait pouvoir dépister en toutes circonstances.

Dans cette perspective motivationnelle, on pourrait aussi réinterpréter les rouages d'une « société du spectacle » où les mass media et la logique du vedettariat qu'ils imposent creusent un gouffre au devant de la scène.

Biais de négligence des causes multiples

On ne déploie pas autant d'effort pour comprendre un événement anodin et un événement exceptionnel. Dans le cas d'un événement exceptionnel, on recherche le maximum d'information disponible, tandis que dans le cas d'événements anodins, des explications routinières et souvent stéréotypées nous suffisent (ce qui diminue ici considérablement la qualité donc la pertinence de notre analyse). Par exemple, lorsque l'on apprend qu'un joueur de football a frappé un autre joueur dans les vestiaires, on ne s'étonnera pas beaucoup et - une fois encore ! – on déplorera en général l'augmentation de la violence dans les stades. Si l'on apprend que le Président de la République a tenté d'étrangler le Premier Ministre dans les toilettes de la tribune officielle, on tentera sans doute d'en savoir plus.

---

[1] M. V. Covington. *Musical chairs: Who drop out of music instruction and why. Documentary report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music. Session III, Motivation and creativity*. Ann Arbor : M.E.N.C., 1983.

En situation éducative, ceci peut expliquer l'indulgence et l'attention du prof pour les faux-pas des élèves les plus "saillants" (par exemple, les "bons élèves" types qui lui renvoient du *feedback* parce qu'ils très participatifs, ceux aussi avec lesquels ils ont plus d'affinités car ils partagent des valeurs socioculturelles ou des éléments biographiques, etc.). Inversement, les autres élèves risquent une appréciation moins attentive et plus stéréotypée, surtout lorsqu'ils sont plus de 500 à défiler chaque semaine dans la salle de musique.

Conclure ?

Voilà, ce n'était là qu'un avant-goût strictement destiné à vous familiariser avec quelques habitudes de pensée de la psychologie sociale. Si les plus paresseux et ceux qui doutent encore des implications de ces travaux en situation d'apprentissage musical peuvent toujours lire mon livre (*Abandonner la musique. Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris : l'Harmattan, 1998) ; n'en restez pas là ! Pour des recherches plus récentes et des observations plus précises, se reportera à deux ouvrages incontournables : Albert Bandura *Self efficacy : the exercise of control* New-York : Freeman Co. 1997 et Bernard Weiner *Human motivation : metaphors, theories and research*. Newbury (Ca.) : Sage, 1997.

Les pages Internet des principales universités anglo-saxonnes proposent aussi de bonnes entrées en matière autour des recherches de ces grands auteurs. Allez les visiter en attendant d'avoir leur livres...

L'ENSEIGNANT MEDIATEUR
UN ENJEU POSSIBLE POUR L'ÉDUCATION MUSICALE

Pascal Terrien
Professeur d'Education Musicale à Paris

Le cours d'éducation musicale recèle un important réservoir de potentialités touchant à l'ensemble des compétences que l'on veut développer dans l'éducation d'un élève. L'oralité est abordée aussi bien dans l'exécution vocale d'un chant que dans le commentaire d'écoute d'œuvre, la perception auditive développe le discernement de nombreux indices sonores distincts (hauteurs, timbres, durées, intensités...), l'approche kinesthésique[1] par la pratique instrumentale, la créativité par l'expression personnelle de chaque élève. L'attention des élèves, sous ses formes les plus diverses, est éveillée puis aiguisée, et requiert de la part de l'enseignant une approche toujours renouvelée pour qu'elle soit soutenue. Le professeur tient un rôle de médiateur entre un savoir musical aux multiples facettes (savoir kinesthésique, d'analyse, d'observation, de réflexion ...) et les élèves qui découvrent un monde qui leur est à la fois proche et lointain. Nous observerons, dans ces lignes, quelques aspects de l'enseignant médiateur au regard de trois activités d'un cours : une notion de langage musical, l'acquisition d'un chant et l'écoute d'une œuvre. Avant cela, nous donnerons quelques définitions puisées dans la pédagogie, la didactique ou la philosophie de ce que représente, pour ces disciplines, la médiation. « En somme, je vous prends non pas pour des profs de musique, mais pour des profs de médiation »[2] déclarait Antoine Hennion en 1996 lors du Congrès de l'APEMU *Éducation Musicale et Créativité*, voyons si nous correspondons à cette vision.

QUELQUES DÉFINITIONS...

Parler d'enseignant médiateur en éducation musicale nécessite de donner quelques définitions. Le médiateur est celui qui se trouve entre des personnes, des objets, des savoirs. L'enseignant médiateur devra gérer ce rapport, le rapport entre les personnes et lui, le rapport au savoir (savoir-faire, savoir être), le rapport à l'apprentissage, à l'acquisition, etc. ... Pour Maryvonne Sorel[3], « la médiation se réfère à une situation particulière – la situation éducative – caractérisée à la fois par le contexte, des composantes des situations, des tâches réfléchies du point de vue de finalités énoncées en tant que réalisation d'apprentissages et de développement de la

---

[1] Qui se rapporte au sens du mouvement : sensation kinesthésique, mémoire kinesthésique, éducation kinesthésique.

[2] HENNION, Antoine, *Création, médiation, sociologie*, in *Éducation Musicale et Créativité*, Actes du congrès national de l'Association des Professeurs d'Éducation Musicale, Toulouse, 1996, deuxième édition 1999, p. 69.

[3] Maryvonne Sorel est professeur à l'Université Paris V et responsable du Service de Formation Continue de cette université.

personne. La médiation pédagogique s'intéresse donc plus précisément aux apprentissages intentionnels, formels, (disciplinaire, technique, ...) liés à une intention éducative manifeste »[1]. Pour ce professeur à l'Université Paris V, la spécificité de la médiation pédagogique est liée à une structure pédagogique qui est caractérisée à la fois « par un contrat social, culturel, par des composantes de situation qui sont réfléchies ou à réfléchir du point de vue des finalités implicites ou explicites qui s'y jouent »[2]. Autre approche, celle de Philippe Meirieu, pour qui la médiation « désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissociablement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet. Elle constitue un point fixe par rapport auquel apprenant et formateur se "mettent en jeu", elle est aussi ce grâce à quoi ils se "dégagent". Des institutions, des règles, des objets, des méthodes peuvent constituer des médiations »[3]. Il rejoint un peu la position d'Antoine Hennion pour qui « la médiation ne suppose pas une apparition de l'œuvre ex nihilo, bien au contraire, elle suggère que "cela" vient de nos dispositions, de nos actions communes, des objets que nous rencontrons, des procédures, dispositifs, arrangements que nous produisons pour goûter les œuvres, des œuvres – mais toujours indirectement, à travers un travail »[4]. La médiation est d'ordre social pour Jérôme Bruner[5] qui s'inscrit dans une réflexion d'inspiration vygotskienne, et pense ainsi qu'elle est liée à son environnement, donc dépendante des interactions avec autrui. L'enseignant, mais aussi l'ensemble des membres du groupe jouent un rôle de médiateurs. Plus proche de notre thème, Britt Mari Barth conçoit le rôle l'enseignant comme un « médiateur entre l'apprenant et le savoir en situant l'apprentissage dans ses dimensions à la fois cognitives, affectives et sociales »[6].Nous terminerons cette approche non exhaustive avec deux définitions. L'une est formulée par Anne Marie Doly pour qui la médiation, « est la manière dont un individu plus expert qu'un autre organise l'environnement du second, c'est-à-dire l'espace physique et mental (Vygotski), ce qu'il y a entre lui et le monde, pour le lui rendre intelligible de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire son identité »[7]. Cette conception, très proche, de ce que nous aborderons dans notre développement, a largement contribué à la formalisation de notre travail. Elle rejoint les conceptions de B.M. Barth ou de J. Bruner, pour ne citer qu'eux, et s'inscrit aussi dans des perspectives vygotskiennes. Reste une approche plus philosophique de la médiation considérée comme un processus par lequel on passe d'un terme initial à un

---

[1] SOREL, Maryvonne, *Médiation et Pédagogie*, in *Comprendre et construire la médiation* sous la direction de Georges Chappaz, CNDP/CRDP de Marseille, 1995, p. 15 et 16.
[2] *Ibidem*, p. 27.
[3] MEIRIEU, *Philippe, Apprendre ... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 187.
[4] *Op.cit.*, p. 64.
[5] BRUNER, Jérôme, *Le développement de l'enfant ; savoir-faire, savoir être*, Presse Universitaire de France, Paris, 1987.
[6] BATH, Britt, Mari, *La détermination et l'apprentissage des concepts*, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* sous la direction de Jean Houssaye, ESF éditeur, Paris, 1996, p. 288.
[7] DOLY, Anne Marie, *Médiation et métacognition*, in *Comprendre et construire la médiation* sous la direction de Georges Chappaz, CNDP/CRDP de Marseille, 1995, p. 98.

terme final. Chez Hegel[1], le terme est associé à celui de dialectique qui désigne une évolution, d'un moment initial à un moment final, dans laquelle chaque moment dépend du précédent et dont la dynamique est produite par un conflit, une contradiction et des prises de conscience.

Dans ces différentes définitions, nous percevons combien notre enseignement peut être enrichi par la médiation. Notre rôle de pédagogue n'est plus seulement de conduire, au sens propre, vers la connaissance mais d'aider l'apprenant à prendre contact avec cette connaissance, de se l'approprier en participant à une construction de savoir par le jeu des interactions permanentes entre les différents membres du groupe auquel il appartient. Dans les exemples qui suivent, nous montrerons, grâce à quelques activités, quelques applications possibles de l'enseignant médiateur.

Construire un savoir ensemble

Dans ce premier exemple, l'objectif de l'enseignant est que les élèves identifient les différentes clés mais surtout qu'ils comprennent la fonction de ce signe musical. Ce document[2] est abordé après le travail d'acquisition d'un chant, suivi de la découverte de la mélodie sur partition. Les élèves de 6ème ont repéré et identifié la clé de sol sur la partition ainsi que d'autres éléments musicaux au cours des semaines précédentes. Nous projetons donc le document au tableau avec pour unique consigne « observer et remarquer ». Comme nous le voyons, de nombreux indices sont donnés aux élèves : le nom de clés, le nom des notes, mais à eux de trouver la fonctionnalité du signe clé. Très rapidement, un dialogue s'engage entre les élèves. Ils relèvent rapidement le nom des clés, des notes et commentent leurs propres remarques. Aux questions posées par certains, des réponses sont apportées par d'autres. Ce qui est sûr, c'est que le groupe s'approprie rapidement le document et ne tarde pas à remarquer la relation entre le nom de la première note et la clé. Ils repèrent même le lien avec les lignes. Puis leurs remarques les amènent à comprendre la fonction du signe lorsqu'ils font le lien entre le nom de la première note et le nom de la seconde placée sur la même portée. Ils s'aperçoivent et établissent un rapport entre la clé et le nom des notes, donnant ainsi un sens à la fonction du signe clé.

Dans cet exercice, deux attitudes d'enseignement sont possibles. La première sera celle où l'enseignant commente le document et explique la fonction du signe suivi ou non d'exercices d'application, situation classique où l'apprenant subit le cours, il n'est pas acteur mais spectateur avec ce que cette attitude favorise de "zapping". N'oublions pas que dans de nombreux cas, l'élève est dans cette situation. La seconde est celle de l'enseignant médiateur telle que la définit A.M. Doly[3], celui qui organise l'environnement de l'apprenant pour qu'il puisse découvrir par lui-même. Le

---

[1] HEGEL, Georg Wilhelm Freidrich, *Préface de la "Phénoménologie de l'esprit"*, Aubier-Montaigne, Paris, 1978.
[2] Document sur les clés.
[3] *Op. cit.*

document laissé à l'appréciation des élèves offre une source de commentaires, de remarques qui crée une interaction dans le groupe. L'élève, acteur de ses observations, met en commun avec ses camarades des connaissances déjà acquises en se les remémorant, puis analyse la nouvelle situation et co-construit un savoir qui dépasse les limites de ce qui est noté sur le document et de ce qu'il savait déjà. Dans cette situation chacun découvre qu'il a quelque chose à dire, ou qu'il aurait pu dire, mais apprend aussi de l'autre, puise des éléments de connaissances dans les remarques du ou des camarades, s'approprie progressivement l'objet. L'apprentissage se fait dans un contexte social ou chacun apporte sa connaissance par le jeu de l'interaction.

L'enseignant régule cette interaction entre les différents membres du groupe, jouant ainsi le rôle de médiateur. Mais il régule aussi l'interaction qui s'opère entre chaque apprenant et l'objet de savoir (la fonction des clés) en préparant le document de façon que chacun effectue son propre cheminement vers ce savoir. Ainsi la médiation est-elle double : elle aide le sujet à aller dans sa zone proximale de développement[1], à construire ses connaissances, et elle lui permet aussi d'atteindre une maîtrise autonome, c'est-à-dire de quitter la tutelle de l'enseignant en s'appropriant de façon personnelle cette connaissance. Il construit étape par étape son savoir, sans que l'enseignant soit directif. Il s'approprie ces compétences de façon autonome, et les fait siennes. On connaît aujourd'hui l'importance de cette autonomie dans l'acquisition de notions. Cette médiation et la notion d'interaction qui en découle ont permis à Vygotski de formuler une thèse dès 1931 selon laquelle « dans le développement culturel de l'enfant toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapsychologique). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les être humains »[2]. Ces deux temps se retrouvent dans la découverte du document.

L'INTERACTION ...

L'enseignant médiateur met en œuvre un objet de savoir qui suscitera une interaction entre les élèves d'une même classe. Mais que transmet cette interaction et comment fonctionne-t-elle ?

L'interaction met en œuvre les fonctions supérieures, allant de l'attention volontaire aux concepts scientifiques en passant par la mémoire,

---

[1] Zone proximale de développement : « *C'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec ses pairs plus avancés* » Vygotski.

[2] VYGOTSKI, Lev Semonvitch, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997, pp.537.

le langage et l'autorégulation. En effet, lorsque l'élève évalue la tâche et qu'il la perçoit possible, son attention volontaire va lui permettre de progresser dans la découverte de l'objet. Il peut ainsi prendre en compte et mémoriser les informations qu'il entend mais aussi réactiver celles qu'il avait déjà en mémoire. Il s'autorégule, c'est-à-dire qu'il utilise des mécanismes, des processus pour gérer cette tâche de découverte et d'apprentissage. L'élève planifie son approche du savoir en organisant ses questionnements, ses observations, il anticipe en prévoyant le niveau de difficulté de la tâche, il fait des hypothèses, essaye des solutions, les évalue, il enregistre les informations qui lui parviennent, fait le point sur son avancée, corrige. Cet ensemble d'habiletés cognitives est mis en éveil par l'attention volontaire, et celle-ci est le résultat de l'interaction qui se produit entre les membres du groupe.

Cela signifie aussi que ces fonctions supérieures, essentiellement métacognitives, se trouvent d'abord chez l'adulte. En effet, il est le seul au départ à connaître et à maîtriser l'objet de connaissance et les cheminements possibles pour son acquisition. Son désir est de le faire découvrir et apprendre aux élèves. Il mettra donc en œuvre des situations d'apprentissages qui permettront le passage chez l'enfant de ce savoir par une intériorisation que Jean Beaudichon résume ainsi ce cheminement : « tel savoir-faire dont l'efficacité est dans un premier temps obtenue grâce au partenaire social va l'être plus tard grâce à l'activité du sujet »[1]. Il s'effectue alors un transfert de savoir-faire. Lorsque l'enseignant prépare un document, il pense à une « guidance » de l'attention de l'élève qui régulera son activité de l'extérieur. En découvrant le document, l'élève intériorise ses compétences, les met en œuvre, les confronte. Ce transfert passant par le processus d'intériorisation se déroule en quatre étapes. La première déjà identifiée montre que les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion de la tâche sont chez l'enseignant. Deuxième étape, ces compétences passent chez l'apprenant par l'interaction due à la communication entre les membres du groupe et la régulation qu'opère l'enseignant. En troisième lieu, l'élève utilise de sa propre initiative ses nouveaux savoirs sous le regard de l'enseignant, et enfin, l'élève gère seul son savoir. James Wertsch[2] a observé ces situations qui lui ont permis de conclure aux origines sociales et inter-actives de la métacognition et au rôle fondamental du langage dans cette interaction. Il parle de processus intermental, c'est-à-dire d'une interaction d'ordre langagier, induisant un processus intramental qui est l'intériorisation du discours. Dans le cadre des interactions entre membres d'une même classe cherchant à construire un savoir, Françoise Platone et Christine Royon de l'INRP parlent de « la s'explication »[3] : les élèves s'expliquent à eux-mêmes leur savoir.

---

[1] BEAUDICHON, Jean, *En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent-elles les théories générales du développement cognitif ?*, in *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*, Netchine-Grinberg, PUF, 1990.
[2] WERTSCH, James, *Vygotsky and the social formation of mind*, Havard University Press, Cambridge, Massachusetts, 6ème édition, 1997, p. 58 à 76.
[3] *Participer pour apprendre*, Communication au cours de la Journée d'études LAREDESCO, La pensée de Lev Vygotski, Paris, 1er Mars 2000.

Cette interaction permet de transmettre un savoir, mais d'autre part l'élève élabore des stratégies qui lui sont propres et qui l'aident à formaliser la construction de ce savoir. En écoutant son ou ses camarades, on s'aperçoit que le caractère constructif de ces interactions « résulte principalement de la dimension métacognitive des échanges, au cours desquels les enfants doivent argumenter et justifier leurs connaissances, aussi bien sur le plan des contenus que des stratégies »[1]. Il participe lui-même à l'élaboration de son savoir, par l'écoute, l'argumentation, les observations. Il donne du sens à ce savoir, un sens conceptuel et pragmatique ; conceptuel parce qu'il est capable de percevoir une réalité sous différents angles, pragmatique en prenant conscience des méthodes de pensées utilisées[2].

L'interaction est un élément fondamental de la médiation pour l'enseignant, car elle lui permet de faire apparaître les habiletés métacognitives et les processus qui leur sont attachés. Elle offre à l'élève l'opportunité de donner un sens à son savoir, de participer à sa construction en faisant émerger ce qu'il possède déjà en lui. « L'enfant n'est pas vraiment ignorant et n'est pas un récipient vide, mais c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion... En somme, l'enfant est à la fois épistémologue et quelqu'un qui apprend »[3] écrit J. Bruner. Encore faut-il que l'enseignant accepte de jouer ce rôle de médiateur.

Éveiller l'attention

Le second exemple de médiation est emprunté à l'apprentissage d'un chant de Georges Brassens réalisé en classe de 3ème. Ce travail d'acquisition s'effectue sur quatre à cinq semaines. Dans cet exemple, la prise de conscience de l'attention volontaire est importante. En effet, « l'attention est considérée comme un réservoir de capacités (ressources attentionnelles) susceptibles d'être investies en plus ou moins grande quantité (intensité) dans les diverses opérations mentales effectuées par le système de traitement ».[4] Si on ignore toujours comment cette énergie mentale se transforme en mécanisme de fonctionnement, on observe que s'opère un passage des ressources attentionnelles aux ressources cognitives, et que « ces ressources cognitives, au sens large, sont des outils, des moyens ou des instruments intervenant dans la transformation cognitive de l'information. L'automatisation cognitive est une transformation de la manière d'accéder à

---

[1] SAADA ROBERT, Madelon, *Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle*, in *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygoskiennes*, sous la direction de Michel Brossard et Jacques Fijalkow, Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1998, p. 88.
[2] BARTH, Britt Mari, *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Paris, 1993.
[3] BRUNER, Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Psychologie Retz, 1996, p. 77.
[4] CAMUS, Jean François, *La psychologie cognitive de l'attention*, Armand Colin, Paris, 1996, p. 57.

l'information, de l'évoquer et de l'utiliser. Les changements décisifs portent sur l'organisation en mémoire de ces dispositifs de traitement. Le sujet élabore, acquiert et conquiert au cours de l'exercice et de l'apprentissage des ressources cognitives nouvelles qui sont des dispositifs de traitements structurés différemment de ceux qui étaient utilisés auparavant ».[1] Cette attention volontaire de l'élève est généralement suscitée en premier lieu par l'interprétation que l'enseignant fait de la chanson. Cette interprétation est une des nombreuses médiations dont l'enseignant dispose dans cette activité. Elle met en jeu son rapport à l'œuvre, lui procure une autre dimension par le choix de l'accompagnement, lui offre un autre espace, une autre vie, suscite immanquablement l'attention des élèves.

Chaque chant possède ses difficultés propres, et nous avons souvent pu constater que malgré une préparation soignée, de nombreux problèmes restent à résoudre avant que le groupe ne parvienne au résultat souhaité. Ces diverses remédiations passent par des processus d'intériorisation. La médiation requiert de la part de l'enseignant une reconnaissance de l'autonomie des élèves dans la phase d'apprentissage, et pour cela, nécessité de mettre en place « des compétences métacognitives par étayages ou tutorat qui modifient le rôle de l'enseignant »[2]. Bien que déjà organisé, l'apprentissage du chant sera sujet à des variations d'approches suivant les classes ou les individus. L'écoute s'avère capitale tant pour les élèves que pour l'enseignant. C'est elle qui permettra d'intervenir sur les processus d'acquisitions, de proposer des solutions aux difficultés rencontrées. Dès lors l'enseignant doit prendre conscience que la médiation passe par l'acquisition d'une plus grande autonomie dans les apprentissages. Cela s'avère encore plus juste dans l'activité vocale. Les activités métacognitives, dont nous avons parlé, modifient le rôle de l'enseignant et il doit renoncer dès lors à transmettre un savoir déjà organisé pour s'adapter au cheminement intellectuel des élèves ; il doit être attentif au fonctionnement cognitif des élèves et accepter de considérer l'erreur comme une étape obligée de l'apprentissage et non comme un échec, enfin il doit accepter l'idée que préparer la classe, ce n'est pas préparer une belle leçon où sont prévues les questions et les réponses des élèves, mais ajuster ses objectifs aux possibilités du groupe. A ce stade, l'enseignant doit faire le deuil de certains objectifs, renoncer à certains aspects de ses stratégies pédagogiques pour mettre en adéquation l'objet d'étude et les potentialités du groupe. Cela ne veut pas dire qu'il renonce à ses exigences, mais qu'il accepte de les déplacer, de les recadrer dans le contexte où ses élèves et lui évoluent. Il convient que l'enseignant soit à l'écoute du groupe, s'y adapte et aide les élèves à trouver les modes de résolution ou de raisonnement, de sorte qu'ils en prennent conscience, afin de les leur faire modifier et/ou de les formaliser en connaissances transférables. Cela n'est possible que si l'enseignant possède bien « une théorie de la tâche et une théorie de l'élève » comme l'a noté J. Bruner. Dans ce cas, l'enseignant reste un médiateur par rapport au savoir à acquérir.

---

[1] *Ibidem*, p. 77.
[2] DOLY, Anne Marie, *Médiation et cognition*, in *Comprendre et construire la médiation*, CRDP de Marseille, Actes de l'Université d'Été 1994, Marseille, 1995, p. 109.

Théorie de la tâche...

Parmi les différents aspects qui permettent une théorie de la tâche, trois points nous intéresseront. Le rôle de la consigne, le rôle du ou des rituels et le travail de décentration de l'élève. « La plupart des élèves ont besoin, non seulement qu'on leur précise ce qu'on attend d'eux, mais qu'on leur indique également les moyens d'atteindre ces objectifs »[1]. Cette exigence souligne combien le rôle de la consigne reste important (Barth, Meirieu, Altet). Dans cette activité, des consignes d'apparence simple comme la tenue des élèves, ou la respiration de départ sont déterminantes pour le déroulement du chant. Les rappeler, et veiller à les faire respecter permettent d'installer une attitude où tous, élèves et enseignants, sont dans les dispositions d'apprentissage. La consigne peut aussi être liée à la gestique de l'enseignant. En effet, plus celle-ci est précise, indicatrice d'intentions, plus le groupe est vigilant à son exécution. Second aspect, le rôle du ou des rituels, « rituel d'aménagement de l'espace, rituel de répartition du temps, rituel de codification des comportements ». Pour Meirieu, il s'agit de « la plus ancestrale des médiations, celle dont les hommes ont vu très vite qu'elle pouvait les protéger contre l'errance de l'émotion ».[2] Paradoxalement, c'est parce qu'il y a rituel que l'émotion peut se dégager et que le cognitif peut émerger. Nous remarquons qu'attribuer à chaque élève en début d'année une place déterminée permet de canaliser le « dynamisme » de certains et d'instaurer une ambiance plus propice au travail. Par ailleurs, selon la place dont l'enseignant dispose dans sa classe, l'utilisation d'un espace de travail différent suivant le type d'activité offre une plus grande aisance dans le déroulement de cette activité. Autre aspect de la théorie de la tâche, le travail de décentration qui permet à l'élève de déplacer l'attention de la difficulté sur un autre geste. Étudier un texte, un passage difficile en demandant aux élèves de serrer les dents tout en prononçant l'extrait, et attirer ainsi leur attention sur un aspect différent de la réalisation, puis revenir à l'exécution normale du passage en faisant constater par les élèves leur progression dans la réalisation de la tâche est un exemple de décentration. Ces quelques points induisent que l'enseignant possède une vue précise de la charge cognitive de la mélodie qu'il a choisi d'apprendre, qu'il en mesure bien les difficultés de réalisation et qu'il apporte des solutions appropriées. Cela passe aussi par une médiation sociale dans le respect de l'autre. « La classe est, en effet, le lieu par excellence où opère le transfert, cet ensemble d'émois amicaux, haineux, ou ambivalents que l'enfant, l'adolescent, a éprouvés, et éprouve encore, envers ses parents, et d'autres proches et qu'il reporte sur l'enseignant ou sur un leader au sein du groupe »,[3]d'où la nécessité d'expliciter cet ensemble de tâches, de les discuter, voire de les négocier, peut-être plus encore dans cette activité si sensible chez les adolescents.

---

[1] BARTH, Britt Mari, L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Retz, Paris, 1987.
[2] MEIRIEU, Philippe, *Apprendre..., oui, mais comment ?*, ESF Éditeur, Paris, 1987, p. 96.
[3] MOLL, Jeanne, *Les enjeux de la relation*, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, 1993, 3ème édition, Paris, 1996, p. 165 à 178.

Théorie de l'élève...

Le second point touche à la théorie de l'élève. Là encore nous ne retiendrons que trois propositions dont certaines ont déjà été abordées dans ces lignes. « Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologique), et dans un second temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapsychologique). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains »[1]. Si nous tenons compte de cette approche de l'individu, nous pouvons développer l'autonomie de l'élève en nous appuyant sur le fait que son attention sera interpellée par l'activité produite, et/ou par l'enseignant, puis par le groupe, avant que cette activité ne devienne sa propre production. C'est parce qu'il s'essaye avec ses camarades, qu'il prend progressivement confiance en lui et acquiert de plus en plus d'autonomie qu'il réalisera de façon autonome cette tâche. Par ailleurs, le collégien n'arrive pas "neutre" en classe, il n'est pas dénué de connaissances, et si nous pouvons les faire émerger de quelque façon que ce soit, nous pouvons l'aider à progresser et à s'approprier d'autres savoirs sur la base de ceux déjà acquis. Bruner insiste, comme nous l'avons vu, sur cet aspect dans l'éducation, entrée dans la culture, « l'enfant n'est pas vraiment ignorant et n'est pas un récipient vide, mais c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion... En somme, l'enfant est à la fois épistémologue et quelqu'un qui apprend »[2]. L'élève écoute, enregistre, transpose des acquis d'un chant à l'autre, construisant progressivement une habileté, un savoir-faire qui lui offre la possibilité de s'exprimer. Il fait cela en réfléchissant à sa réalisation, en posant ses acquisitions les unes après les autres, de manière autonome. Anne Marie Doly souligne fort justement que c'est parce que l'enfant apprend qu'il se développe et non l'inverse. Elle remarque aussi qu'il y a là une rupture avec la conception piagétienne et les pédagogies de l'attente du développement[3], et rappelle Vygotski : « L'apprentissage donne naissance, réveille et anime [...] toute une série de processus internes... Il active le développement mental en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui. Il devient ainsi un moment constitutif essentiel du développement ».

Dans l'activité vocale, la guidance de l'enseignant semble plus importante que dans les autres activités du cours d'éducation musicale. Cependant elle ne peut réussir que si elle tient compte du rapport conseils/consignes et de l'autonomie de l'élève. Conseils et consignes fixent un cadre,

---

[1] VYGOTSKI, Lev Semonvitch, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997, pp.537.
[2] BRUNER, Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Psychologie Retz, 1996, p. 77.
[3] DOLY, Anne Marie, *Médiation et cognition*, in *Comprendre et construire la médiation*, CRDP de Marseille, Actes de l'Université d'Été 1994, Marseille, 1995, p. 101.

des repères qui permettent aux différents acteurs d'avoir des référents communs sur le déroulement de l'activité, sur ces buts et les moyens d'y parvenir, l'autonomie reste ce qui échappe totalement à l'enseignant mais qui est important pour le développement de l'activité, l'appropriation de savoirs, et la réalisation par l'élève de l'apprentissage en production finie, accomplie par ses soins.

Intersubjectivité et rôle de l'émotion

Le dernier aspect que nous aborderons dans ces lignes sur l'enseignant médiateur est lié à l'écoute d'œuvre. Cette activité crée l'intersubjectivité par la verbalisation en mots des émotions, des sentiments, des impressions que chacun perçoit en écoutant l'extrait. Dans cette première phase, deux aspects sont particulièrement importants pour une médiation : l'inter-subjectivité et le rôle de l'émotion.

L'intersubjectivité permet une relation privilégiée entre tous les membres d'un groupe, mais surtout elle donne un sens commun aux objets étudiés par celui-ci. Cette polysémie, source de tant de malentendus, devient richesse dès qu'elle est discutée, négociée. Chacun entend l'autre dans sa différence, et, qu'il le veuille ou non, déplace sa représentation de l'objet. C'est dans ce déplacement, ce glissement, qu'il y a une amorce de construction de savoir personnel et commun, lorsque le concept prend un sens aux yeux de chacun des participants y compris dans l'acceptation de l'enseignant. L'intersubjectivité est la base de tout travail en commun, de toute médiation dans l'éducation. J. Bruner pense que l'enseignement « repose également sur notre formidable disposition à « l'intersubjectivité », l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui, que ce soit au travers du langage, des gestes ou de tout autre moyen », et il ajoute « Ce ne sont pas seulement les mots, les actes ou les gestes. Nous sommes l'espèce inter-subjective par excellence. C'est ce qui nous permet de « négocier » les si-gnifications lorsque les mots n'y suffisent pas ».[1] L'intersubjectivité montre combien l'activité mentale d'un être humain n'est jamais isolée, et qu'elle n'est jamais menée sans assistance, même lorsqu'elle a lieu dans notre tête. « Cette vie mentale est vécue avec les autres ».[2]

Dans le cadre de l'écoute d'œuvre, elle permet aux élèves d'entendre l'autre. Pierre Schaeffer le souligne « des écoutes collectives d'objets nou-veaux manifesteront probablement au départ des divergences importantes entre les divers auditeurs. C'est seulement à la suite d'un grand nombre d'écoutes réitérées, permettant l'exploration poussée de l'expérience per-ceptive à chaque niveau, à la fois collectivement et individuellement, que les auditeurs pourront mettre en commun les résultats [...] Une certaine objectivité, ou du moins un certain nombre d'accords intersubjectifs se dé-gagera alors de la confrontation des observations ».[3]

---

[1] BRUNER, Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Psychologie Retz, 1996, p. 37.
[2] *Ibidem*, p. 7.
[3] SCHAEFFER, Pierre, *Traité des objets musicaux*, Éditions du Seuil, Paris 1977, p. 118.

Pour les émotions, les avancées sont beaucoup plus récentes, et touchent le domaine complexe mais passionnant des neurosciences. Nous savons aujourd'hui, grâce aux nombreuses recherches entreprises dans ce domaine qu'on ne peut les exclure du fonctionnement mental. A. Damasio et son équipe de recherche ont prouvé que « la capacité d'exprimer et ressentir des émotions sont exprimées à la fois sous l'égide de structures sub-corticales et néo-corticales. Que la perception des émotions est tout autant un processus cognitif que la perception de toute autre image ». Il ajoute que la perception de ces émotions l'emporte sur les autres processus perceptifs et, qu'ainsi se développant en premier, « elle intervient dans tout ce qui se passe dans le cerveau et notamment dans le domaine des processus cognitifs ».[1] Rappelons à ce propos que l'on distingue habituellement six émotions primaires ou « universelles » : bonheur, tristesse, peur, colère, surprise et dégoût ; auxquelles on ajoute des émotions dites secondaires ou sociales : l'embarras, la jalousie, la culpabilité, l'orgueil. Damasio y ajoute des émotions dites d'arrière-plan telles que le bien-être, le malaise, le calme, la tension. Les pulsions, la motivation, la douleur, le plaisir sont pour lui des déclencheurs ou des constituants des émotions[2]. Cependant, le cheminement proposé dans ce cadre fait que les émotions suscitent des images, qui à leur tour, animent la pensée. S'appuyer sur ces analyses pour enclencher le processus de construction de savoir nous semble important.

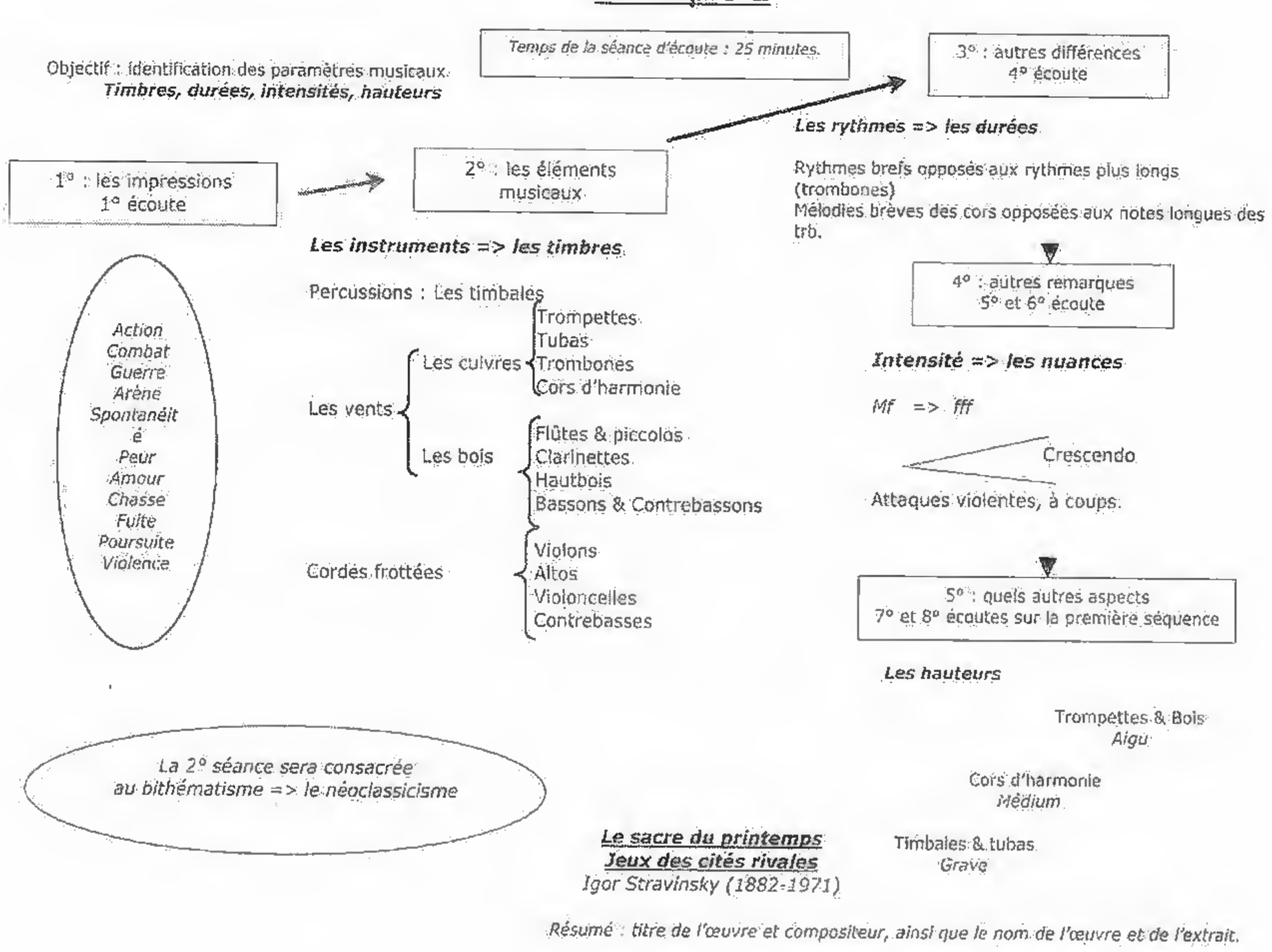
En effet, ces deux éléments, appartenant tous deux en propre à chaque individu dans leur différence de perception, permettent de mettre en place une interaction entre les membres de la communauté. La médiation se situera dans la régulation des échanges, dans l'échange d'informations, la vérification de celles-ci et leur organisation. On assiste dans ce cas à un processus de mise en commun de compétences où chacun peut se retrouver. Cette interaction permet une prise de conscience par l'apprenant de sa zone proximale de développement dont Vygotski a fait un de ces concepts clé.[3] La ZPD « c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des pairs plus avancés ».[4] Cette notion différencie donc le niveau de développement du sujet et ses capacités potentielles de développement[5].

---

[1] DAMASIO, Antonio, R., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1995, p. 207.
[2] DAMASIO, Antonio, R., *Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1999, p. 58 & 59.
[3] VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, ESF, 1985.
[4] *Ibidem.*
[5] DOLY, Anne Marie, *Médiation et cognition*, in *Comprendre et construire la médiation*, CRDP de Marseille, Actes de l'Université d'Été 1994, Marseille, 1995, p. 100.

Dans l'exemple retenu pour illustrer ces propos nous avons choisi un extrait du *Sacre du Printemps* d'Igor Stravinsky, *Jeux des cités rivales*. Nous précisons que le document (exemple 1, ci-dessous) est le résultat d'un travail mené avec plusieurs classes de 3ème et que nous l'avons remis en forme pour ce congrès.

Exemple 1



Résumé : titre de l'œuvre et compositeur, ainsi que le nom de l'œuvre et de l'extrait.

Cependant, dans les différentes classes, le cheminement s'est avéré être identique en bien des points. La guidance de l'enseignant ne peut être considérée comme inexistante, même si son souhait de peu intervenir dans le déroulement de l'acquisition de savoir a été réel. La séance d'écoute se passe en vingt cinq minutes. L'objectif est l'identification des paramètres musicaux : timbre, durée, intensité et hauteur. Nous avons pu observer que quelles que soient les classes, les réponses étaient souvent similaires et que l'appropriation des notions se faisait de manière identique. Les impressions relevées au cours de la première écoute sont dans l'ensemble toujours les mêmes et les mots utilisés font appel à un registre guerrier. Cela surprend d'autant plus que les élèves ignoraient tout du titre de l'extrait et de l'œuvre. Dès les deuxième et troisième écoutes, ils réinvestissent les acquis des semaines précédentes dans l'identification du timbre des instruments et nous procédons à des ajustements, notamment pour les instruments de la famille des cuivres. Précisons que la thématique de la séquence, qui se déroule au début de l'année scolaire, est l'orchestration. Toujours à partir de leurs impressions, les élèves remarqueront l'importance des rythmes et les situeront dans l'espace sonore en identifiant les instruments qui les produisent (cors, trombones ...). Ils remarqueront aussi l'importance des nuances et le traitement qu'en fait le compositeur. Enfin, le traitement des

hauteurs ne leur échappe pas. Les ajustements opérés par l'enseignant sont liés au langage, timbre, durée, hauteur, intensité, aux précisions sur les instruments, sur le déroulement des épisodes sonores. Les élèves ont rapidement identifié les deux thèmes qui structurent cet extrait, et les décrivent techniquement (rythmes, instruments, nuances...). Ce qui surprend le plus, c'est la similitude de déroulement de cette écoute dans les différentes classes. Certes, certains groupes vont plus loin que d'autres dans l'exploitation de cette œuvre, mais le document présenté ici reflète les points communs pour tous ces groupes. Par ailleurs, bien que les élèves aient étudié un certain nombre de notions grâce à l'extrait de *La symphonie fantastique* de Hector Berlioz, ils ont su non seulement réinvestir leurs connaissances mais aussi faire en émerger d'autres « acquises » au cours des années de collège. Ils ont pu ainsi développer en commun d'autres compétences. Dans une étude précédente[1], nous avons analysé cette similitude d'approche de différentes classes pour une même oeuvre et proposé des explications.

Conclusion très provisoire...

L'enseignant médiateur crée un espace intersubjectif où tous, élèves et professeur, partagent une communauté de sens autour d'un objet commun d'étude. Le premier pas vers l'éducation se réalise lorsque tous les membres de la classe s'efforcent de trouver un sens qui leur soit commun eu égard à ce qui se passe dans l'activité musicale et, lorsque les élèves cherchent à s'aider mutuellement pour donner un sens à leur écoute.

Dès lors, ils découvrent, reconnaissent, nomment leur objet d'étude et se l'approprient plus aisément. Ils élargissent leur zone proximale de développement en intériorisant des connaissances. L'interaction du groupe corrige, augmente, déplace la connaissance. Dans cette action, l'enseignant s'accorde aux regards et au langage des élèves. Il écoute et entend un discours, des mots et leur infère un sens, c'est-à-dire que lui aussi élargit sa « lunette conceptuelle », pour reprendre un terme de B.M. Barth. Puis il régule les échanges interpersonnels, joue son rôle de médiateur non seulement pour le groupe mais aussi par rapport au savoir. L'enseignant médiateur guide et amène les élèves à s'approprier de nouvelles connaissances.

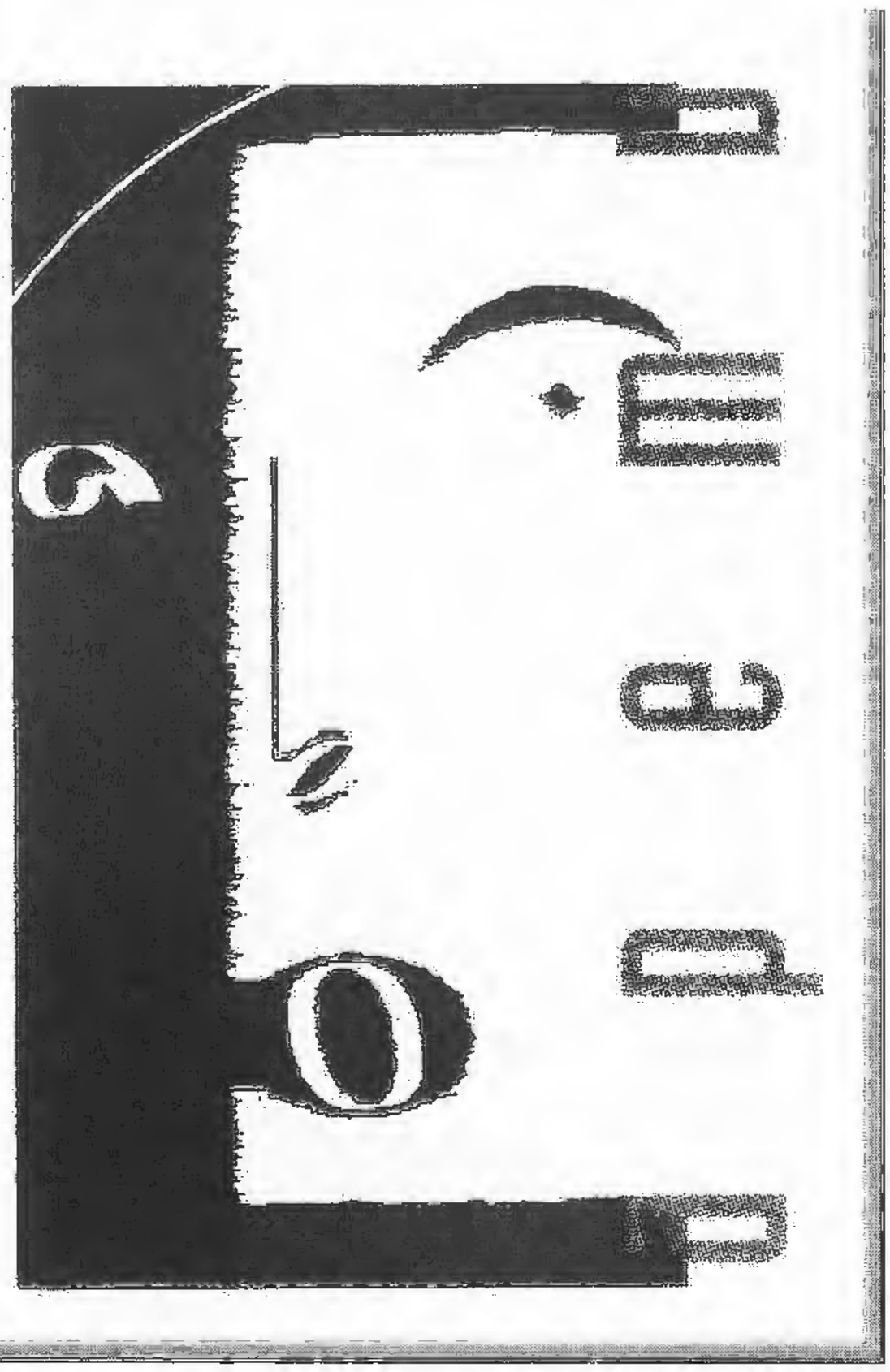
A débattre...

[1] TERRIEN, Pascal, *Le sens de l'expérience musicale*, in l'Observatoire Musical Français, Paris IV Sorbonne, à paraître en 2001.

Bibliographie

- BARTH, Britt Mari, L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Retz, Paris, 1987.
- BARTH, Britt Mari, Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension, Retz, Paris, 1993.
- BARTH, Britt, Mari, La détermination et l'apprentissage des concepts, in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui sous la direction de Jean Houssaye, ESF éditeur, Paris, 1996.
- BEAUDICHON, Jean, En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent-elles les théories générales du développement cognitif ?, in Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant, Netchine-Grinberg, PUF, 1990.
- BRUNER, Jérôme, L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Psychologie Retz, 1996.
- BRUNER, Jérôme, Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir être, Presse Universitaire de France, Paris, 1987.
- CAMUS, Jean François, La psychologie cognitive de l'attention, Armand Colin, Paris, 1996.
- DAMASIO, Antonio, R., L'erreur de Descartes, La raison des émotions, Éditions Odile Jacob, Paris, 1995.
- DAMASIO, Antonio, R., Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience, Éditions Odile Jacob, Paris, 1999.
- DOLY, Anne Marie, Médiation et cognition, in Comprendre et construire la médiation, CRDP de Marseille, Actes de l'Université d'Été 1994, Marseille, 1995.
- HEGEL, Georg Wilhelm Freidrich, Préface de la "Phénoménologie de l'esprit", Aubier-Montaigne, Paris, 1978.
- HENNION, Antoine, Création, médiation, sociologie, in Éducation Musicale et Créativité, Actes du congrès national de l'Association des Professeurs d'Éducation Musicale, Toulouse, 1996, deuxième édition 1999.
- MEIRIEU, Philippe, Apprendre... oui, mais comment, ESF, Paris, 1997.
- MOLL, Jeanne, Les enjeux de la relation, in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF éditeur,1993, 3ème édition, Paris, 1996.
- SAADA ROBERT, Madelon, Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle, in Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygoskiennes, sous la direction de Michel Brossard et Jacques Fijalkow, Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1998.
- SCHAEFFER, Pierre, Traité des objets musicaux, Seuil, Paris 1977.
- SOREL, Maryvonne, Médiation et Pédagogie, in Comprendre et construire la médiation sous la direction de Georges Chappaz, CNDP/CRDP de Marseille, 1995.
- TERRIEN, Pascal, Le discours pédagogique sur la musique, in revue Analyse Musicale n° 35, Paris, Mars 2000.
- VYGOTSKI, Lev Semonvitch, Pensée et langage, La Dispute, Paris, 1997.
- WERTSCH, James, Vygotsky and the social formation of mind, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 6ème edition, 1997.

ANNEXES



PROPOSITIONS FORMULÉES PAR L'APEMU À LA SUITE DU CONGRÈS DE TROYES

Proposition 1 - IUFM

- Constitution d'une liste des coordonnateurs de la filière musique dans les IUFM, que ce soit pour les PE, les PLC, en formation continue ou initiale.
- Au delà de cette liste, que ces formateurs constituent un réseau identifié, qui puisse échanger des informations qui touchent aux contenus aussi bien qu'à la structure.
- Constitution d'un réseau actualisable de formateurs pour la formation continue, qui seraient appelés, suivant les besoins à se déplacer dans les académies, pour des stages nationaux de formation continue ou de formation de formateurs.
- Mise en place d'une troisième année d'accompagnement dans le métier (PLC3) après la deuxième année d'IUFM, non validée, et sans épreuve, mais qui permette une entrée plus sereine dans le métier.

Proposition 2 - Universités (départements de musicologie)

- Permettre aux étudiants, dès le DEUG, voire la LICENCE, qu'ils se destinent à l'enseignement ou à la recherche, de pouvoir décrypter les problèmes de psychologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte, en étant sensibilisés aux sciences humaines et sociales.
- On peut être un bon musicien amateur en démarrant tard un instrument ou la pratique vocale – *Cf.* l'exemple de l'Université de Lausanne. Ainsi, les tests de recrutement pratiqués à l'entrée de la plupart des universités de musicologie ne sauraient être qu'indicatifs pour le futur étudiant. Des conditions favorables à la remise à niveau des étudiants en ayant besoin doivent être créées.
- La formation instrumentale et vocale, que l'on se destine à être enseignant-chercheur ou enseignant dans le primaire ou le secondaire, devrait être incluse dans les études de musicologie dès la première année. Le volume horaire consacré à ces pratiques, ainsi qu'aux disciplines techniques doit être suffisant pour permettre un travail en effectifs raisonnables et adaptés. Des accords à ce sujet doivent être passés avec les conservatoires, sans limite d'âge, et dans le respect des finalités de l'enseignement poursuivi. La question des droits d'inscription dans les conservatoires doit être réglée de façon que les étudiants ne soient pas pénalisés.
- La série L, option arts est un vivier naturel d'étudiants en musicologie. Tout doit être fait pour assurer le suivi entre le lycée et les études supérieures (contenus, informations).

Proposition 3 - formation initiale des professeurs d'école

- La proposition qui consiste à dire « une chorale par école », est-elle un projet suffisant sinon le plus pertinent pour le développement de l'enfant, de la maternelle à la fin du cycle III ?
- Si oui la formation du personnel qui sera en charge de ce projet devra revenir à l'organisme qui a actuellement les moyens de pérenniser au mieux ce type d'action : les IUFM aidés en cela par les CFMI. Il ne s'agit pas de décharger totalement les professeurs d'école mais de les associer pleinement à cela sous des formes qu'il reste à définir avec les divers partenaires : IUFM, coordonnateurs IUFM de PLC et de PE, CFMI, conseil national des CFMI, conservatoires, partenaires culturels éventuels.
- Avant de s'engager dans tout projet, une concertation sous la forme d'un groupe de travail pluridisciplinaire et multipartite (incluant des chercheurs en psychologie du développement et de la motivation, sciences de l'éducation, sciences humaines en général), permettrait d'examiner au plus près comment les finalités de l'éducation musicale à l'école ont évolué depuis les dernières instructions officielles.

Proposition 4 – Laboratoires de recherche universitaires

- Mise à disposition des enseignants du primaire, du collège, du lycée, chargés de l'éducation musicale, des résultats des recherches, lors de stages de formation par exemple, ou alors par des publications dont la diffusion est correctement assurée.
- Partenariat avec l'APEMU pour le traitement de sujets concrets ou d'enquêtes de terrain.

Proposition 5 - IGEN

- Stages nationaux, universités d'été, publications d'outils de formation et de réflexion (CNDP, sites académiques et nationaux) pour les enseignants en postes et les stagiaires.

LISTE DES INTERVENANTS

Frédéric Billiet
Professeur à l'Université de Rouen

Isabelle Bretaudeau
Professeur d'écriture à l'Université et au CFMI de Lyon

Jean-Marc Chouvel
Professeur à l'Université de Reims
Directeur du Département de Musicologie

Philippe Coulangeon
Sociologue, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris

Étienne Gégout
Professeur d'éducation musicale à l'IUFM de Nancy
Coordinateur national du réseau TICE en éducation musicale

Laurent Guirard
Maître de Conférence à l'IUFM d'Orléans-Tours

Renée Harbulot
Professeur d'éducation musicale, Dijon

Christian Jusselme
Professeur d'éducation musicale au Lycée de Tarare (69)

Vincent Maestracci
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

Valérie Matheu
Professeur d'éducation musicale, Montpellier

Agnès Puissilieux & Yvonne Quinzii
Secrétaires du Conseil des Directeurs des CFMI

Joseph Roy
Professeur d'éducation musicale à l'IUFM de Dijon

Jean-Noël Sarrail & Michel Parmentier
Professeurs d'éducation musicale, Toulouse

Christian Sebille
Compositeur, directeur du Studio Césaré à Reims

Pascal Terrien
Professeur d'éducation musicale, Paris

Marie-Christine Thomas
Chanteuse, directrice du Centre d'Art Vocal de Toulouse

Odile Tripier-Mondancin
Professeur d'éducation musicale à l'IUFM de Toulouse
Présidente de l'APEMU

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 1
REMERCIEMENTS 3

ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION 5

LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION MUSICALE 6
ÉPREUVES DES CONCOURS 15
LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN ÉDUCATION MUSICALE 20
LA FORMATION DANS LES CFMI 28
TABLE-RONDE 32

PRATIQUES MUSICALES 37

ANALYSE DE LA MUSIQUE ANCIENNE ET ÉCRITURE 38
APPORTS DE L'ÉCRITURE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT
DANS LA FORMATION INITIALE : BILAN, ATTENTES ET PROPOSITIONS 47
L'IMPROVISATION VOCALE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE 58
PRATIQUE DU CLAVIER 63
RÉFLEXIONS SUR « LES NOUVELLES TECHNOLOGIES
DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS » 67

SCIENCES HUMAINES 71

L'ENSEIGNEMENT MUSICAL À L'ÉPREUVE DE LA SOCIOLOGIE
DE L'ART ET DES PRATIQUES CULTURELLES 72
INTRODUCTION À LA PSYCHOLOGIE DE LA MUSIQUE 87
L'ENSEIGNANT MÉDIATEUR, UN ENJEU POSSIBLE POUR L'ÉDUCATION MUSICALE 105

ANNEXES 119

PROPOSITIONS FORMULÉES PAR L'APEMU À LA SUITE DU CONGRÈS DE TROYES 120
LISTE DES INTERVENANTS 123
TABLE DES MATIÈRES 124

Imprimerie Jmi
10300 Sainte Savine

Directeur de la publication : Philippe Poisson
Dépôt légal : 4ème trimestre 2002
ISSN 1265-3462